Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370482
Centre d'intérêt: 710

Latendresse, Lucille.

Evaluation de la communication écrite au préscolaire / Lucille Latendresse. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
vi, 116 p. : graph. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 4)

Bibliogr.: p. 69-71.

ISBN 2-89268-003-4

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Lecture *Ecriture *Education de base *Matériel didactique *Instrument d'évaluation *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de St-Eustache (Québec)

Plusieurs enfants arrivent à la maternelle en possédant des bribes de connaissance du code écrit; presque tous veulent être initiés à la lecture et parfois même à l'écriture. Le volume rend compte d'une tentative pour répondre à ces besoins. Un matériel didactique - les albums "La maison pour lire" - conçu par l'auteur et déjà présenté dans un ouvrage antérieur a été expérimenté en classe de maternelle. Ce matériel s'inspire de l'approche psycholinguistique préconisée par le programme de français. Parallèlement à cette expérimentation, un instrument d'évaluation des acquis a été élaboré et utilisé.

Sept classes de maternelle de l'école Sainte-Marie (commission scolaire de St-Eustache) ont accepté de mettre à l'épreuve les deux albums. Quelque 260 écoliers les ont utilisés lors d'au moins six ateliers d'une trentaine de minutes, au cours de l'année 1981-1982. Des données ont été recueillies à l'aide d'enregistrements vidéo et d'entrevues avec les jardinières. De plus, un instrument d'évaluation a été élaboré: il s'agit d'une série d'activités propres à faire actualiser les processus cognitifs impliqués dans la lecture et l'écriture et à mettre les sujets en situation et communication. Au printemps 1982, 32 écoliers ont passé ce test lors d'entrevues individuelles; certains avaient expérimenté le matériel type et d'autres non.

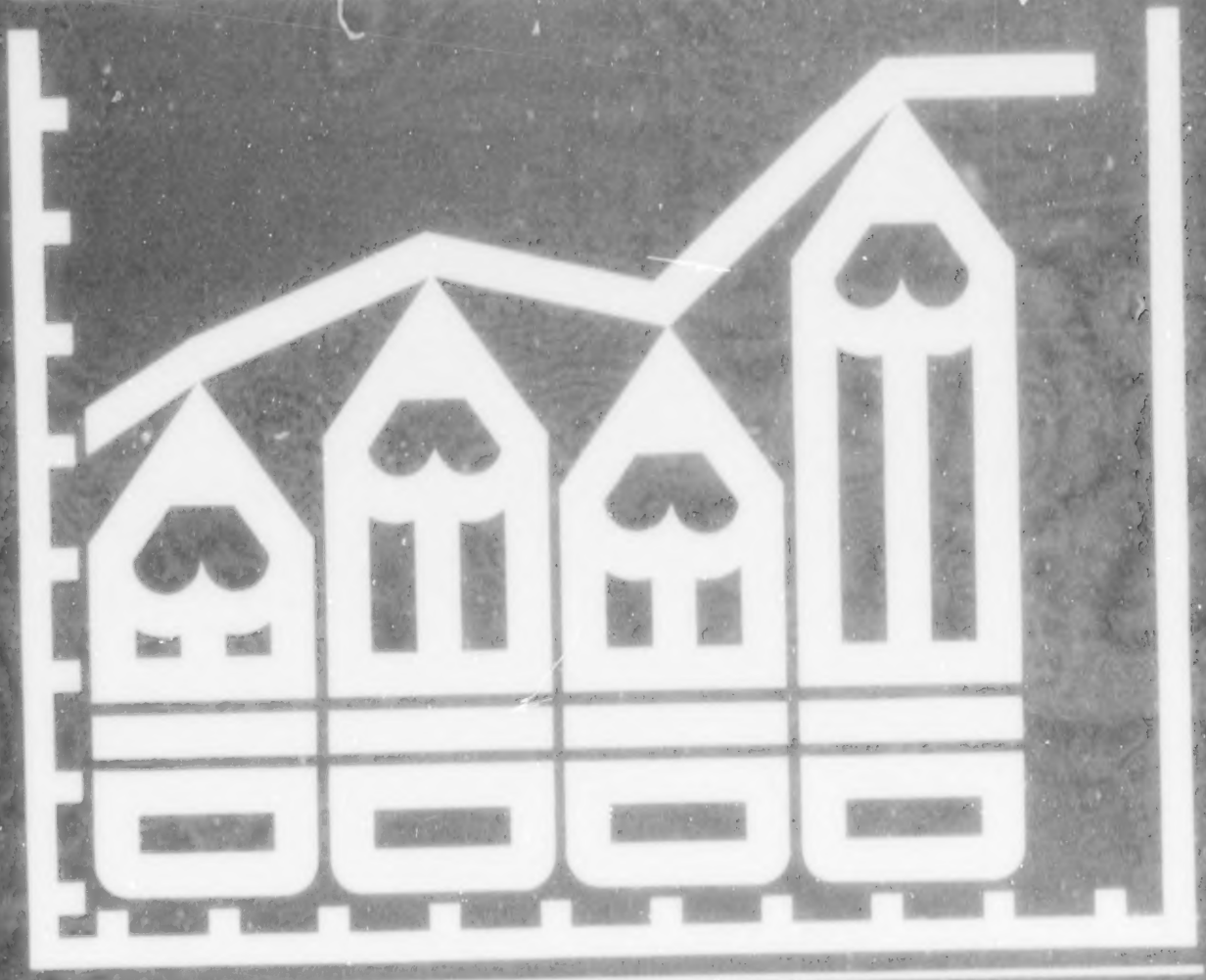
L'expérimentation a donné lieu à des observations concluantes sur les capacités des jeunes enfants d'appréhender la lecture et l'écriture et de se mettre en situation de communication écrite. Le matériel utilisé s'est révélé un grand facilitateur d'apprentissage par l'intérêt qu'il suscite et la variété d'activités qu'il favorise. L'instrument d'évaluation souligne à quel point, lorsque l'environnement est riche et le matériel adéquat, les habiletés des enfants se développent et s'épanouissent.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370482

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

Évaluation de la communication écrite au préscolaire



Lucille Latendresse

Publication du PPMF
No 4

E D U Q 8370482

Lucille Latendresse

Évaluation de la communication écrite au préscolaire

1983

Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français
2e trimestre 1983
ISBN 2-89268-003-4

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Doyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardif

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

À paraître

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

N° 11 *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*
Guy Bessette

N° 12 *Les homophones: diagnostics et remèdes*
Louiselle McNicoll

Présentation et mise en pages
Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision
Gérard-Raymond Roy

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. Situation du problème 3
   - 1.1 Les premiers apprentissages en lecture et en écriture 3
   - 1.2 L'enseignement de la lecture et de l'écriture au préscolaire 5
   - 1.3 Le problème de l'évaluation des acquis 6
   - 1.4 Les objectifs de la recherche 7

2. État de la question et contexte théorique 8
   - 2.1 La lecture et l'écriture en général 9
   - 2.2 Les matériels d'apprentissage de lecture et d'écriture au primaire et au préscolaire 12
   - 2.3 L'évaluation de la lecture et de l'écriture 13
   - 2.4 La situation de la présente recherche 14

3. Matériel type 16
   - 3.1 L'album "La maison pour lire" (volume 1) 16
   - 3.2 L'album "La maison pour lire" (volume 2) 17
   - 3.3 L'extension du matériel 19

4. Démarche expérimentale 21
   - 4.1 Le choix de l'école 21
   - 4.2 Les rencontres avec les jardinières 21
   - 4.3 L'utilisation des albums 22
   - 4.4 L'enrichissement de l'environnement 23
   - 4.5 Les observations faites en classe 24
   - 4.6 Les animations auprès des enfants 25

5. Instruments d'évaluation 26

5.1 Les objectifs poursuivis 26
5.2 La notion et l'objet de l'évaluation 27
5.3 La description de l'instrument 28
5.4 L'évaluation de l'instrument 31
5.5 Les autres possibilités d'évaluation 33

6. Cueillette et interprétation des données 34

6.1 La grille d'observation et d'évaluation 34
6.2 Le vidéo 36
6.3 Les entrevues avec les jardinières 38
6.4 La passation de l'instrument d'évaluation 40
6.5 La compilation des résultats 43
6.6 L'interprétation des résultats 54

CONCLUSION 65

Remerciements 67

BIBLIOGRAPHIE 69

Annexe A: Tableaux et figures 73

Annexe B: Protocoles de passation du test 105

Annexe C: Guide pédagogique "La maison pour lire", (supplément pour le volume 2) 111

Annexe D: Matériel "La maison pour lire", volume 2 117

INTRODUCTION

À partir d'une demande du milieu scolaire, le projet de recherche présenté en juin 1981 annonçait le prolongement et l'expérimentation à plus long terme du matériel type "La maison pour lire" ainsi que la conception et l'élaboration d'un instrument d'évaluation des acquis en lecture et écriture susceptible d'être utilisé au niveau préscolaire.

Cette recherche action a été réalisée avec la collaboration d'éducatrices du préscolaire. Elles avaient d'ailleurs demandé qu'on se penche davantage sur le problème des activités d'apprentissage et d'évaluation de la communication écrite, à leur niveau. En effet, de plus en plus d'enfants arrivent à la maternelle en possédant quelques bribes de connaissance du code écrit; presque tous veulent être initiés à la lecture et parfois même à l'écriture. Le souci du développement intégral et le respect du rythme de l'enfant et de ses intérêts, préconisés par le Programme d'éducation préscolaire de 1981, imposent donc que quelque chose soit fait dans ce domaine.

La littérature scientifique abonde en ce qui concerne la lecture. Elle est beaucoup plus rare pour l'écriture, surtout considérée comme faisant partie d'un contexte de communication. Du côté du préscolaire cependant, bien que des données soient disponibles quant à la capacité des jeunes enfants d'interagir avec l'écrit, il existe peu de matériel concret pouvant être utilisé par des enseignantes ou des enseignants. Le problème de l'évaluation est aussi fort complexe. Il s'est réalisé des choses fort intéressantes ces dernières années, surtout du côté américain, mais il n'en demeure pas moins que, au préscolaire, beaucoup reste à faire, surtout si l'on songe à une instrumentation pédagogique adéquate.

Le matériel type proposé a été conçu et présenté dans un travail antérieur[1]. Il est ici augmenté d'un nouvel album et expérimenté à plus long terme afin

---

1. Création d'un matériel type de lecture (voir bibliographie, page 69).

de servir de base pour les observations et les activités d'évaluation qui font l'objet de cette présente recherche. Le guide pédagogique qui l'accompagne est enrichi en conséquence.

La démarche expérimentale exposée au chapitre quatre fait état du choix de l'institution scolaire participante et des classes sélectionnées ainsi que des séances de formation des jardinières, d'observation et d'animation auprès des enfants. Plus de 260 enfants d'âge préscolaire ont utilisé le matériel pendant près de huit mois.

Parallèlement à l'expérimentation à long terme du matériel type, on a conçu et élaboré un instrument d'évaluation des acquis. Il s'agit d'une série d'activités propres à faire actualiser les processus cognitifs impliqués dans la lecture et l'écriture et à mettre les sujets en situation de communication écrite. Il va sans dire que cet instrument utilise un type d'écriture accessible aux enfants de cet âge.

La passation de l'instrument d'évaluation avec la collaboration de 32 enfants choisis au hasard parmi la population entière de l'école a terminé l'année de travail. Les données recueillies à cette occasion sont analysées et interprétées au dernier chapitre de ce rapport. Elles révèlent des résultats fort encourageants par rapport à la capacité qu'ont les jeunes enfants d'interagir avec l'écrit avant même leur entrée officielle à l'école. Ils sont stimulants aussi pour les personnes qui ont travaillé au projet de recherche, en ce sens qu'ils accordent une certaine supériorité dans cette capacité de lire et d'écrire aux sujets qui ont participé à l'expérimentation du matériel type "La maison pour lire".

1. Situation du problème

La problématique de cette recherche se situe partiellement dans le cadre général de l'apprentissage de la communication écrite par les débutants mais plus spécifiquement au niveau de coutumes d'enseignement et d'évaluation établies au préscolaire à cet égard. Les objectifs poursuivis rencontrent des préoccupations du personnel éducatif vis-à-vis de ce domaine primordial pour le développement normal des jeunes élèves de ce niveau.

1.1 Les premiers apprentissages en lecture et en écriture

Aussi étonnant que cela puisse paraître encore aux personnes qui ne s'occupent pas directement de jeunes enfants, les petits d'âge préscolaire et surtout les quatre/cinq ans demandent à lire et à écrire.[1] Ils sont même tout étonnés si parfois ils se font répondre d'attendre parce qu'ils ne sont pas prêts pour cela. Ils se sentent si capables pourtant!

Qu'est-ce donc qu'être prêt ou prête à lire et à écrire? Pour répondre à cette question, il faut d'abord s'entendre sur la nature même de ces actes de communication. Le débat à ce sujet n'est pas terminé: selon leur orientation particulière, les chercheurs et les praticiens en donnent plusieurs définitions, malheureusement pas toutes appuyées sur des fondements scientifiques sérieux. Il a été assez longuement question de ce problème dans les travaux de recherche faits les années précédentes, travaux qui soutiennent la démarche actuelle. Il serait bon peut-être de s'y référer [2]. Quelques auteurs américains ou européens ont traité aussi des différentes approches de la lecture. L'ouvrage très complet de Jeanne H. Chall (1967) en donne une bonne idée. Plus récemment, H. Singer et R.B. Ruddell (1976) ont fait une étude intéressante des modèles théoriques et des processus en cause dans la lecture. Pour ce qui est de l'écri-

---

1. Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de trois, quatre et cinq ans, tome I, pages 20 et suivantes, tome III, pages 7 et suivantes.
2. Création d'un matériel type de lecture, pages 28-29-30.

ture, aucun ouvrage d'envergure n'a été entrepris à notre connaissance, afin de rassembler les différentes conceptions des auteurs. Il suffit cependant de lire quelque peu dans le domaine pour se rendre compte que là aussi les écarts sont très grands.

Dans la présente recherche, en accord avec le Programme d'étude de français au primaire, c'est l'approche psycholinguistique et cognitiviste qui guide l'ensemble de la démarche. Cette approche met l'accent sur le but fonctionnel de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire sur la communication.

En ce sens, il ressort que les processus mentaux mis en oeuvre dans la communication orale, mode de communication largement utilisé par le petit d'âge préscolaire, sont pour plusieurs également sous-jacents à la communication écrite. En somme, c'est un processus naturel d'apprentissage du langage qui se continue, appliqué cette fois au mode écrit. C'est pourquoi l'enfant s'y intéresse dès quatre ans et même plus tôt pour certains.

Bien avant son entrée à l'école, s'il vit dans un environnement suffisamment riche en stimuli, l'enfant prend conscience de l'existence de l'écrit. Les livres d'histoires mis à sa disposition, les enseignes publicitaires dans la rue, la télévision, les écrits de toutes sortes sur les objets qui font partie de sa vie quotidienne attirent son attention. Il veut savoir ce que cela signifie. Pour peu que l'adulte, compagnon de l'enfant, soit attentif et se prête au jeu, le petit apprend avec intérêt et sans la moindre douleur à associer signe et sens.

Cette activité toute naturelle semblable à celle par laquelle le tout-petit a appris à rattacher une signification à la parole en contexte réel, n'a rien de scolaire. Elle doit être permise et même encouragée à cause de son importance dans la conquête de l'autonomie et la maîtrise de l'univers que l'enfant doit achever comme personne[1].

---

1. Voir le Programme du préscolaire, MEQ, 1981, pages 10, 12, 13, 19, 24, etc.

Il y a bien sûr, même à cet âge, toute une gamme de différences individuelles et culturelles dans cet apprentissage. C'est sur ce point que le matériel mis dans les mains des petits joue un grand rôle. Souvent, hélas il est loin d'être adéquat. C'est en partie à ce problème que s'intéresse cette recherche faisant suite à celle de 1980-1981 sur le matériel type de lecture.

1.2 L'enseignement de la lecture et de l'écriture au préscolaire

À la période préscolaire, les tout-petits sont à la maison toute la journée ou fréquentent soit la garderie, soit la classe prématernelle et maternelle pendant une certaine période. Ces lieux familiers et sécurisants deviennent, d'une certaine manière, leur premier livre de lecture, leur première page d'écriture! L'environnement en effet doit être considéré par les éducateurs comme une source privilégiée de stimuli provoquant l'action, le questionnement, la réflexion, l'hypothèse, l'analyse et la prise de décision. En d'autres termes, l'environnement est source d'apprentissage. À cause de cela, il doit abonder en possibilités de toutes sortes. Le jeu étant le mode d'agir de l'enfant, c'est de cette manière qu'il met en oeuvre toutes ses capacités et qu'il exerce particulièrement ses habiletés langagières et ses processus cognitifs. Plusieurs auteurs ont reconnu cette importance très grande du jeu dans le développement du langage. (Pellegrini A.D. et Lee Golda, University of Georgia; Dansky, J. 1980; Sachs, J. 1980.)

À la maison comme à l'école, il doit donc y avoir des jeux de langage oral mais aussi des jeux de lecture et d'écriture. Le livre d'histoire est un matériel bien connu et assez largement utilisé. Encore faut-il se pencher sur la meilleure façon de l'exploiter afin de permettre au jeune enfant une véritable expérience de lecture. Le choix de ces livres est primordial pour assurer toute la variété de genre littéraire, de type de textes et d'intention de lecture. À cet égard, les autres objets, faisant partie du décor de la vie quotidienne, doivent aussi être considérés comme matériels possibles de lecture et

d'écriture. Les exemples sont nombreux; dès son lever, le matin, l'enfant rencontre de l'écrit partout autour de lui: sur ses vêtements, sur les murs de sa chambre, sur les contenants de nourriture, etc.

En ce qui a trait à l'écriture, il semble que la quotidienneté de la chose soit moins évidente. Pourtant, il suffit de donner une craie à un enfant avec permission d'écrire pour que feuilles et cahiers se remplissent de symboles de toutes sortes, de chiffres, de lettres, de mots, de dessins. Même les trottoirs, le sable et la boue, les fenêtres et les murs y goûtent si on cesse un moment d'être vigilant; et pour peu que le dîner s'allonge, souvent les bords d'assiettes se garnissent de messages ésotériques faits de pâte ou de crémage à gâteau! Lire et écrire sont des activités naturelles au préscolaire et la volonté de communiquer de l'enfant le pousse à vouloir s'approprier très tôt cet outil pratique et culturel qu'est le code écrit.

1.3 Le problème de l'évaluation des acquis

À l'école maternelle cependant, les jardinières et éducatrices se posent des questions quant à la possibilité d'évaluer les apprentissages faits par leurs jeunes élèves dans le domaine de la communication écrite. Est-ce possible? Est-ce souhaitable?

Les tests de "readiness" existants ne semblent pas donner satisfaction: là encore surgit la différence de conception du savoir lire et du savoir écrire. Ex. Batterie de l'apprentissage de la lecture, 4 à 7 ans, Inizan, A. (1963). Reading Readiness tests, 5 à 7 ans, Gates, A. (1958). Ces épreuves standardisées s'appliquent en général à des préalables psychophysiologiques ou à l'évaluation de l'habileté à encoder et à décoder la langue écrite techniquement selon des critères graphophonétiques, grammaticaux ou syntaxiques acceptés dans un milieu culturel donné.

Ce que demandent les éducateurs et éducatrices du préscolaire, surtout depuis la parution du dernier programme, c'est un moyen à leur portée permettant de se rendre compte des capacités des enfants à comprendre l'écrit qui les entoure et à l'utiliser de façon à se faire comprendre quand ils sont eux-mêmes les auteurs du message.

Selon le processus inductif relié à l'apprentissage naturel, il faudrait donc pouvoir vérifier si dans sa démarche de compréhension et de production de l'écrit, l'enfant fait des activités de repérage d'indices, de classification, de manipulation ordonnée et séquentielle, de transformation, etc. En d'autres mots, il s'agit d'évaluer l'actualisation de processus mentaux ou cognitifs sous-jacents à la communication et spécialement à la communication écrite, ainsi que la performance globale de compréhension et de production de textes écrits.

1.4 Les objectifs de la recherche

C'est pour essayer de répondre à cette demande des praticiens et praticiennes du préscolaire pour une instrumentation adéquate ainsi qu'au besoin des jeunes élèves en lecture et en écriture que le matériel type utilisé expérimentalement l'année précédente (l'album "La maison pour lire") a été augmenté d'un second album et mis à la disposition de plus de 260 enfants durant une période plus longue. C'est pour la même raison aussi qu'un instrument d'évaluation a été fabriqué pour vérifier les acquis en compréhension et en production relatifs à la communication écrite chez les enfants d'âge préscolaire.

2. État de la question ou contexte théorique

La littérature contemporaine abonde en ouvrages sur la lecture particulièrement depuis les années soixante tant en Europe qu'en Amérique (Malmquist, Eve, 1970, 1975). Elle couvre toute une gamme d'orientations et d'approches. Des associations internationales de lecture ont vu le jour et s'emploient à faciliter le travail et la rencontre des chercheurs et des praticiens dans le domaine, ainsi qu'à répandre la documentation existante.

La question de l'écriture n'a pas connu un tel engouement. Il existe néanmoins de nombreux travaux touchant la production écrite et là aussi les opinions divergent grandement; des résultats qui semblent contradictoires, d'après les points de vue, cohabitent parfois dans le même patrimoine scientifique.

2.1 La lecture et l'écriture en général

Les recherches qui précèdent et soutiennent celle-ci ont longuement expliqué les raisons de l'orientation psycholinguistique et cognitiviste de notre approche de la lecture et de l'écriture. Il serait bon cependant de mentionner ici quelques auteurs ou travaux qui ont inspiré plus particulièrement la démarche de la présente recherche.

En lecture, outre les Smith (1973), Foucambert (1976), Goodman (1969), Richaudeau (1975), Lentin (1977), Cohen (1977), Gibson (1965), Wehrheim et de Vals (1976), pour n'en nommer que quelques-uns, d'autres auteurs sont venus par les résultats de leur réflexion ou de leurs recherches renforcer l'orientation prise ou éclairer certains points d'importance demeurés plus obscurs jusqu'alors.

Les trois volumes édités par Lauren Resnick et Phyllis Weaver en 1979 rassemblent plusieurs chapitres écrits par différents auteurs entre autres, Frederiksen, Carroll, Glaser, Trabasso, Chall, Kintsh.

Ceux-ci y discutent des questions théoriques et pratiques concernant les premiers apprentissages en lecture. C'est la nature de la lecture efficace et la façon dont cette habileté s'acquiert qui forment le coeur de leurs préoccupations ainsi que les conséquences qui en découlent pour l'enseignement de la lecture. Plusieurs programmes y sont analysés et il y a une discussion importante sur le véritable rôle de la théorie et de la recherche expérimentale dans l'élaboration de cours de lecture. Les questions majeures demeurent: la bonne performance, les séquences d'acquisition de l'habileté à lire et les méthodes d'enseignement pour les premiers apprentissages.

Du côté européen, dans son ouvrage Lire: du texte au sens, Gérard Vigner (1979) ramène le phénomène de la lecture à une activité de communication dans le temps. Cette activité a mis des siècles à évoluer à partir de l'expérience mystique de la réception de la parole de Dieu jusqu'à la lecture fonctionnelle et personnelle que nous connaissons de nos jours. Lire devient un processus actif de perception et d'interprétation, selon les structures cognitives que se construit chaque individu en interaction avec le monde environnant. Cela signifie la possibilité de s'ouvrir à des horizons plus larges et d'atteindre à des abstractions et à des généralisations qui permettent des connaissances plus étendues et plus universelles. Cela suppose bien des processus mentaux à l'oeuvre, en particulier ceux qui sous-tendent la compréhension axée sur le contenu sémantique du message.

En écriture, depuis deux décennies, de nombreux ouvrages ont été publiés sur l'orthographe et son apprentissage, la grammaire et les méthodes d'analyse, la syntaxe et sa complexité, la composition de textes, etc. Des auteurs comme Guion (1973), Toresse (1973-1975), Lobrot (1977), Freinet (1975), Smith (1981-1982) sont bien connus et apportent des visions complémentaires de cet art difficile et hautement spécialisé qu'est la production de texte. William Gray, dans un travail d'envergure entrepris sous les auspices de l'Unesco en 1956 et révisé en 1969,

brosse un tableau assez significatif de la façon dont l'écrit était enseigné à l'intérieur des différentes approches ou méthodes. L'aspect "communication" y est moins visible que celui de l'évaluation ou du modèle d'écriture ou encore des éléments et problèmes bien particuliers d'apprentissage. Beaucoup s'entendent pour dire qu'il y a une diminution générale des habiletés à écrire chez les écoliers. (Fadiman and Howard, 1979). Les praticiens, eux, ajoutent qu'il y a surtout une diminution du goût et de la volonté d'écrire. Dans ce domaine comme dans celui de la lecture, l'étendue des différences de conception de ce qu'est l'écriture est tangible.

L'approche de l'écrit par le biais de la communication réelle et signifiante est cependant préconisée par plus d'un auteur contemporain. Dans son ouvrage sur l'écriture, Applebee (1981) souligne que les étudiants ont des connaissances par rapport à l'écrit mais qu'ils pratiquent peu et qu'ils devraient être enseignés en contexte de communication avec une intention pertinente et des interlocuteurs réels. L'oeuvre de Freinet (1975) en ce domaine est bien connue aussi, ainsi que celle de Michel Guibbert (1980). Celui-ci insiste entre autres pour désacraliser l'écrit et par le fait même, diminuer les appréhensions face à l'apprentissage de cet art langagier.

En ce qui a trait aux premiers apprentissages en écriture, plusieurs auteurs (Calmy, 1977; Lurçat, 1974; Estienne, 1977) se confinent aux questions de calligraphie, d'orthographe, de motricité fine, de copie, en somme, à l'aspect matériel de l'écriture. Souvent, ces habiletés sont considérées et enseignées séparément. Pour le reste, les objectifs demeurent généraux et sont rarement détaillés en objectifs intermédiaires ou particuliers. C'est pourquoi, dans l'enseignement de l'écrit, le but à atteindre est assez bien défini mais les moyens pour y parvenir sont peu envisagés, contrairement à ce qui se passe en lecture, Charles Slater (1982), dans son article sur l'expé-

rience des écoles de Torrington, présente une séquence informelle des différents stades d'acquisition des habiletés à écrire depuis les premiers apprentissages jusqu'à la maîtrise fonctionnelle. Simon (1973), pour sa part, présente l'écriture comme une reconstitution de l'acte et du vécu dans un code particulier, pour l'exercice de la fonction de communication. Il insiste sur une préparation à l'expression écrite par une phase orale.

Plusieurs auteurs ne séparent pas l'écriture de la lecture et préconisent, dès les débuts, de mettre l'accent sur le sens à travers le medium de l'écriture. Voir à ce propos l'ouvrage récent édité par Carl H. Frederiksen et J.F. Dominic, Writing, vol, 1 et 2, 1981). En conséquence, il faut utiliser des matériels étroitement reliés au vécu de ceux qui apprennent, voire fabriqués par eux. La définition de la lecture et de l'écriture comme un système de communication autonome amène aussi à se pencher sur les processus mentaux traitant le langage écrit signifiant. La phrase ou même le texte deviennent alors l'unité de base. Ce champ de recherche concernant le traitement cognitif du discours est assez neuf mais prend de plus en plus d'importance chez les psychologues de l'éducation. Il y a encore beaucoup à apprendre sur la relation entre la bonne performance et les modèles d'acquisition. C'est pourquoi il faudrait étendre la recherche développementale en lecture et en écriture pour toucher l'aspect des modifications du problème apportées par la manipulation de l'environnement, par les méthodes d'apprentissage et par le rôle que joue celui qui apprend dans la construction de ses propres connaissances et habiletés. Il semble être urgent d'accorder de l'importance à l'interaction entre l'apprenant et l'environnement. La nouvelle pédagogie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture a donc avantage à s'inspirer de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage et de la psychologie du développement.

C'est ce que conseille le Programme d'étude de français du ministère de l'Éducation (1979) qui dans ses principes directeurs adopte l'approche psycholinguistique et aborde la lecture et l'écriture comme des habiletés de communication. Pour concrétiser cette approche, il propose quelques objectifs intermédiaires et terminaux de même que des activités propres à en faciliter l'atteinte. Il est à remarquer que ces activités tentent le plus souvent à placer l'élève dans des situations se rapprochant le plus possible du vécu réel.

2.2 Les matériels d'apprentissage de lecture et d'écriture au primaire et au préscolaire

Au primaire, plusieurs méthodes mettant l'accent presque exclusivement sur l'apprentissage du code en dehors de toute préoccupation de communication ou de variétés de types de discours ont été éliminées. D'autres ont subi des transformations afin de rencontrer les exigences de la nouvelle approche psycholinguistique. Enfin, certains matériels ont été créés dans la ligne même de cette orientation et présentent des caractéristiques linguistiques, psychologiques et fonctionnelles qui les rendent des guides fort intéressants tant pour le maître que pour l'élève dans la poursuite de leurs objectifs[1].

La littérature enfantine devient de plus en plus une ressource utilisée pour des fins d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les guides pédagogiques élaborés au ministère de l'Éducation sont à cet effet des outils précieux.

Au préscolaire, l'idée d'une première initiation à la communication écrite est encore toute nouvelle. Certains ensembles de pictogrammes[2] commencent à être ocnnus et utilisés dans les classes de maternelle de différentes commissions scolaires. Les matériels traditonnels d'images à séquences et d'étiquettes-mots ou phrases continuent de

---

1. Des listes de ces matériels sont diffusées par le M.E.Q. dans les commissions scolaires.
2. Voir les ensembles de Brochu-Bernier (Jouons avec les pictogrammes à la matermelle) et ceux de Et si on lisait, par exemple, de Vaillancourt et Leblanc.

faire partie de l'équipement habituel des garderies et jardins d'enfants. Dans beaucoup d'endroits, cependant, ils sont en train de se transformer en jeux de lecture et d'écriture véritables.

L'environnement est encore peu utilisé et des efforts devraient être faits pour rendre les éducatrices et les éducateurs du préscolaire plus conscients de la richesse que recèle le monde environnant dans le domaine de l'écrit signifiant pour les tout-petits. La recherche sur l'instrumentation pédagogique, effectuée cette année, a pour objectif entre autres de révéler l'environnement comme source d'apprentissage. Elle présente aussi un matériel type permettant au jeune enfant d'âge préscolaire de s'initier, tout en jouant, à la communication écrite sur le plan surtout de la lecture mais aussi, comme à son parallèle nécessaire, à l'écriture.

2.3 L'évaluation de la lecture et de l'écriture

Le problème de l'évaluation en est un d'envergure dans tous les domaines mais il est encore plus crucial, semble-t-il, quand il s'agit de lecture et d'écriture au primaire sans parler du préscolaire. Les tests standardisés les plus communément utilisés, ne donnent pas entière satisfaction puisqu'ils sont orientés plutôt par une définition de ces actes qui fait abstraction de l'expérience du texte en situation de communication. Ils s'attardent à la reconnaissance des mots et traitent de très petites unités de sens. Le test de closure, adapté par De Landsheere (1973) peut être employé pour vérifier la compréhension aussi bien que la lisibilité. Les questions sur le texte peuvent aussi donner des indices.

En écriture, la dictée et la composition sur commande semblent perdre de leur actualité comme instruments d'évaluation à cause de la difficulté du choix des critères et de leur étendue trop vaste par

rapport aux habiletés visées par des objectifs particuliers. Dans un volume récent, "Approaches to the informal evaluation of reading", publié par l'International Reading Association en 1982, quelques auteurs présentent des façons variées et informelles de faire face au problème de l'évaluation en lecture. Ces moyens peuvent aller de l'observation planifiée à des instruments spécifiques et mesurés pour évaluer aussi bien le décodage que la compréhension. Ces suggestions s'inspirent de théories psycholinguistiques et traitent de la pratique tout en gardant le souci de la fidélité et de la validité. Le volume offre aussi des règles pour la construction et l'interprétation de tests de closure assez spécifiques pour servir de guide aux spécialistes et enseignants intéressés. Les auteurs illustrent bien l'interrelation des habiletés langagières et invitent les enseignants à analyser les écrits des élèves de ce point de vue. Cette pratique est révélatrice.

Les moyens suggérés pour l'évaluation des performances et des habiletés en lecture et écriture concernent très peu le niveau préscolaire et pour cause. Pourtant les éducatrices et éducateurs qui commencent à s'intéresser à cet aspect de la découverte du monde ambiant et environnant faite par les jeunes enfants avant leur entrée à l'école, s'interrogent sur l'utilité et la façon d'évaluer leurs acquis dans ce domaine. Devant ce besoin manifesté et dans l'esprit de l'évaluation informelle, notre recherche présente comme élément de réponse un instrument élaboré à la suite de l'expérimentation du matériel type "La maison pour lire".

2.4 La situation de la présente recherche

Cette recherche action s'inscrit clairement dans l'orientation psycholinguistique et cognitiviste dont il a été question plus haut. Elle se rattache autant aux processus mentaux mis en oeuvre chez le sujet qui interagit avec le mode écrit de communication qu'à la stucture même de la langue écrite. Elle s'adresse à ceux qui sont parti-

culièrement intéressés aux premiers apprentissages et qui veulent explorer le vaste domaine des possibilités des jeunes enfants dans la conquête du monde de l'écrit signifiant.

La présente recherche est un chaînon dans la suite de nos travaux appliqués réalisés depuis 1979 en collaboration avec des éducatrices du milieu préscolaire et premier cycle du primaire. À la demande de ces dernières, elle est présentée comme un modeste essai de combler en partie un manque dans le matériel de lecture et d'écriture existant et dans l'instrumentation visant l'observation planifiée et l'évaluation informelle.

3. Matériel type

Il est très rare qu'un catalogue de matériel didactique offre des produits étiquetés lecture ou écriture pour les trois, quatre et cinq ans. En fait, les milieux d'affaires comme les milieux éducatifs parlent plutôt de "prélecture", "préécriture" ou encore de "prérequis" (sic). Le matériel ainsi désigné sert en effet à préparer le terrain pour une éventuelle accession à la maturité requise pour débuter dans la véritable lecture ou l'écriture sérieuse.

Pourtant, l'approche psycholinguistique conçoit l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme identique à l'acte de lire et d'écrire: on n'apprend à lire et à écrire qu'en lisant et en écrivant. La période préscolaire est un temps fort d'initiation à ces actes linguistiques et les lieux fréquentés par les tout-petits sont en général pauvres en matériel adéquat.

3.1 L'album "La maison pour lire" (volume 1)

Face à ce problème, dans une recherche précédente, le matériel type de lecture "La maison pour lire", a été conçu et réalisé spécialement pour cette jeune clientèle. Il s'agit d'un album d'un genre tout à fait nouveau: on ne sait si c'est un livre ou un jeu. Les enfants eux ne se posent pas la question longtemps; ils jouent dans le livre et lisent en jouant.

L'album est constitué d'unités autonomes ayant un lien d'appartenance par le thème. Il n'y a pas d'histoire toute faite: il y a des lieux illustrés dans une page thème et des personnages détachés qui se meuvent au gré du petit auteur qui invente lui-même l'action et les séquences d'événements que lui suggère la page ou l'ensemble de l'album, ou tout simplement sa fantaisie du moment.

Partout, il y a des mots associés à des symboles signifiants que l'apprenti peut décoder d'un seul coup d'oeil. Ces mots, il les retrouve dans des phrases ou de courts textes de poèmes, de chansons ou de comptines. Dans cet album, l'écrit est partie intégrante du jeu.

L'unité thématique recèle aussi une page de consignes qui est une page surprise car tous les éléments du jeu se cachent dans des enveloppes affublées d'un symbole et d'une phrase à déchiffrer. Là dedans se trouve un matériel propre à l'exercice des processus mentaux sous-jacents à la lecture et à l'écriture. La créativité et l'autocorrection sont assurées par la nature même du matériel à découvrir.

Une des enveloppes contient des fiches d'activités adressées à l'enfant mais qu'il ne peut exploiter sans le concours d'un aîné qui "sait lire". C'est la découverte du message signifiant qui se fait en situation réelle de communication avec un interlocuteur. Ces fiches amènent le petit à retravailler le matériel de l'album de façon plus structurée par de l'association, de la discrimination, du repérage d'indices, de l'anticipation, de la lecture et de l'écriture. Elles le conduisent aussi vers la bibliothèque pour la découverte et le choix de livres selon ses intentions de lecture; elles le font suivre les traces de l'écrit dans son environnement familier; elle lui suggèrent des activités autres que la lecture ou l'écriture mais liées à elles par le thème d'intérêt. Pour l'adulte facilitateur d'apprentissage, un guide pédagogique accompagne l'album.

3.2 L'album "La maison pour lire" (volume 2)

L'expérimentation qui a été faite de ce matériel type a fait l'objet d'une partie de la recherche précédant celle-ci[1]. Les enfants et les enseignantes en ont demandé davantage. De là est né le deuxième volume

1. Création d'un matériel type de lecture (voir bibliographie 69).

de "La maison pour lire". Construit exactement selon les principes et modèles du premier volume, cet album situe le petit élève dans un deuxième circuit de socialisation, à savoir le quartier. Après avoir exploré la maison, premier point d'attache sur le plan affectif, l'enfant découvre le voisinage et les camarades de jeu à travers les fêtes proposées comme thème.

Cette fois, l'accent est mis sur la phrase comme unité sémantique: ceci n'empêche pas le mot et le texte d'être présents partout. Le matériel des enveloppes de la page de consignes est de même nature que celui rencontré dans l'album 1. Il est toutefois plus complexe et plus abondant; il demande des opérations mentales plus développées et contient des éléments de réinvestissement. L'enfant a l'impression qu'il sait quoi faire et cela est vrai. C'est dans le comment faire qu'il pousse son habileté un peu plus loin, sans même s'en rendre compte parfois.

Les textes sont plus longs et plus variés et la situation dans le temps va du jour au mois tout en gardant la saison comme point de repère visuel et graphique. L'heure y est introduite et c'est le tout-petit lui-même qui fixe l'heure à laquelle l'action se passe. Dans cet encadrement temporel et spatial, il doit continuellement faire des liens chronologiques, logiques et de convenance.

Les fiches d'activités témoignent aussi d'une progression dans la complexité et le raffinement de l'actualisation des processus cognitifs[1]. Dans l'unité "Halloween", la reconnaissance de mots et les associations sont un peu plus difficiles et nombreuses mais toujours axées sur le sens. Le repérage et l'utilisation d'indices en contexte sont favorisés ainsi que l'anticipation et l'interprétation. Le lien entre la lecture et l'activité corporelle ou artistique est maintenue par la fiche jaune qui imprègne dans l'esprit de l'enfant la continuité dans sa vie quotidienne et l'utilité souvent pratique de la lecture.

---

1. Ces fiches apparaissent à l'annexe D dans la troisième enveloppe de chaque unité.

Les fiches de l'unité "Noël", en plus des associations habituelles, débouchent sur la classification et la catégorisation, la comparaison et la discrimination très fine. La fiche verte conduit à la lecture globale et à la recherche de sens faite à l'aide de l'utilisation du contexte. La fiche rose invite à lire un livre entier; la jaune, à écrire une carte de souhaits ou à exécuter un bricolage à partir d'un texte incitatif.

Les fiches de l'unité "Pâques" et celles de l'unité de l'"anniversaire" reprennent le même travail en incluant la sériation, la séquence chronologique et logique, la lecture faite à partir de matériel très diversifié et liée à l'expression corporelle ainsi qu'aux sentiments affectifs et aux émotions personnelles.

Dans l'ensemble, le second album amène les enfants du préscolaire un peu plus près de l'acte lexique véritable et complet. Il les initie non seulement au décodage partiel du mot ou de la phrase mais insiste sur l'intention de lecture, l'utilisation du contexte et de la connaissance du monde ainsi que sur la répercussion de la lecture sur la vie par la communication et la rétroaction. Un guide pédagogique accompagne le matériel à l'intention des parents, des éducatrices et éducateurs du préscolaire ou de toute personne désirant l'utiliser avec de jeunes enfants[1].

3.3 L'extension du matériel

Ce matériel type est présenté comme un guide ou un cadre très large ayant pour fonction de soutenir la démarche des éducatrices et éducateurs du niveau préscolaire. Pour rester fidèle à l'esprit dans lequel il a été pensé et fabriqué, il doit être complété par ses utilisateurs. Des unités peuvent être ajoutées à l'infini, selon les intérêts des enfants ou les thèmes traités dans un groupe. La facture de ces unités est très simple: point n'est besoin d'atteindre à une perfection plastique pourvu que les objectifs d'initiation

1. Voir annexe C, Guide pédagogique, supplément pour le volume 2.

à la lecture et à l'écriture de communication soient atteints.

Les fiches peuvent également s'accroître en nombre selon la créativité, les goûts et les besoins. Il est nécessaire cependant de garder les quatre catégories proposées afin d'assurer la variété de types de textes et d'intention de lecture. Les activités suggérées ne sont que des exemples et peuvent être complétées à loisir ou remplacées par d'autres inventées par les enfants ou les éducateurs et même puisées dans les programmes à conditions qu'elles respectent l'orientation exprimée dans le matériel.

Un troisième album, axé sur la vie en garderie ou à l'école maternelle et ayant pour unité de sens le texte, viendrait compléter la série. Avec la même orientation et la même façon de procéder, il conduirait le petit élève au seuil de l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture tel qu'on les conçoit au premier cycle du primaire.

Comme il a déjà été mentionné lors de la présentation du premier album, ce matériel intéresse une bien plus large population que celle qui avait été visée initialement – les tout-petits de deux ans s'en servant pour s'approprier le langage oral et les aînés de sept, huit ou neuf ans sont très heureux de servir de personnes ressources aux plus jeunes qu'eux. Ce faisant, ils s'apprennent à lire et à écrire: ils sont très utiles en laissant libre cours à leur créativité dans l'invention de nouvelles activités, de nouveaux personnages, etc. Les ayant vus à l'oeuvre, on peut témoigner qu'ils sont intéressés et très stimulants pour les plus jeunes.

4. Démarche expérimentale

Le matériel type adressé aux enfants d'âge préscolaire ayant été conçu selon l'orientation et les principes psycholinguistiques et élaboré à l'aide d'artistes graphistes, il restait à l'expérimenter.

4.1 Le choix de l'école

Une école avait déjà mis à la disposition d'un groupe d'enfants le premier album à la fin de l'année précédente. Le choix de cette institution pour continuer l'expérimentation des deux albums du matériel type à plus long terme, était idéal. Il s'agit de l'école Sainte-Marie de la commission scolaire Saint-Eustache: elle compte sept classes de maternelle. La directrice, une psychopédagogue spécialisée en préscolaire, collabore avec intérêt aux activités de recherche. Cette commission scolaire a un esprit ouvert et favorise les rencontres avec les expérimentatrices.

Plusieurs jardinières de l'école et quelques autres de la même commission scolaire se sont portées volontaires pour essayer "La maison pour lire" dans leurs classes. Cette collaboration a facilité de beaucoup la tâche de tous les intervenants et établi des conditions idéales pour la bonne marche de la recherche. La clientèle de ces classes représente un bon échantillonnage relativement aux deux sexes et aux divers milieux socio-culturels.

4.2 Les rencontres avec les jardinières

Les rencontres avec les jardinières d'enfants qui avaient accepté de participer à l'expérience se sont faites tout au cours de l'année scolaire. Au début d'octobre, on a organisé une demi-journée pédagogique. L'objectif de cette réunion était d'abord de présenter et d'expliquer les fondements théoriques sur lesquels la conception du matériel s'appuie, de discuter ensuite de la pertinence

de l'initiation à la lecture et à l'écriture au préscolaire en faisant les liens avec les programmes de maternelle et de français au primaire. À cette occasion, plusieurs matériels ont été étudiés, entre autres, les ensembles de pictogrammes et de jeux images-étiquettes mots. Enfin, les albums "La maison pour lire" ont été présentés et la démarche pédagogique expliquée et discutée.

Durant l'expérimentation, un soutien constant a été assuré aux jardinières sous forme d'échange, de conseils sur la façon d'utiliser le matériel et de présence en classe pour l'observation soit par la directrice soit par l'expérimentatrice.

À la fin de l'année, on a consacré une autre demi-journée pédagogique au bilan de l'expérience en termes d'apprentissage pour les enseignantes. Les jardinières ont fourni des conseils précieux pour l'amélioration du matériel et du guide pédagogique. Ensemble, on a exploré de nouvelles avenues dans les domaines de la recherche et de la pratique dans l'enseignement de la communication orale et écrite chez les enfants d'âge préscolaire.

4.3 L'utilisation des albums

En principe, chacune des sept classes participantes avait à tour de rôle, l'album 1 pendant trois semaines puis l'album 2 pendant trois autres semaines. Ceci donne six semaines par classe, au grand maximum. Le fait qu'il n'y a qu'un exemplaire de chaque album rendait la chose difficile en plus des autres dérangements qui surgissent normalement dans le cours d'une année scolaire. En pratique donc, quelques classes n'ont pu exploiter le matériel aussi longtemps que prévu. Tous, enfants et jardinières ont déplo.é cette contrainte.

Les jardinières y sont allées selon leur personnalité et les besoins de leurs groupes pour les modalités d'expérimentation tout en se basant sur le guide pédagogique qui leur avait été distribué. Beaucoup ont fonctionné par ateliers d'après leur façon de faire habituelle. Ces ateliers étaient libres et réunissaient trois ou quatre enfants au maximum à la fois. Cette organisation de classe favorisait le travail avec les albums. Cependant, plusieurs jardinières ont déploré le manque de temps ou de disponibilité pour interagir longuement avec les groupes à l'oeuvre ainsi que le manque de familiarité avec un tel matériel.

Sur le tableau de choix d'ateliers, "La maison pour lire" était toujours choisie par plus de trois enfants de sorte que tous ceux qui le voulaient y passaient durant la semaine. Il s'est présenté quelques cas rares d'enfants qui ont refusé de participer à cette nouvelle activité. Au total, près de 260 à 270 petits élèves ont travaillé avec les deux albums, au minimum pendant le temps de six ateliers variant de trente à quarante minutes chaque fois.

4.4 L'enrichissement de l'environnement

L'exploitation d'un matériel d'initiation à la communication écrite, comme les albums "La maison pour lire", ne se conçoit pas sans un certain enrichissement du milieu environnant dans ce domaine. À ce point de vue, le contact constant avec les jardinières pendant l'expérimentation a permis certaines prises de conscience.

Les classes qui n'en étaient pas encore pourvues se sont garnies peu à peu d'étiquettes-mots et phrases, de calendriers à gros caractères, d'affiches contenant des éléments d'écriture, de listes de noms, de tableaux de tâches ou de planification lisibles par les enfants, etc.

La bibliothèque a repris de la vogue; les coins de lecture ont fait peau neuve. On pouvait y trouver désormais des "types" d'écrits très variés, tels des dictionnaires, des encyclopédies, des revues et des journaux. Souvent les disques ont servi de compagnons naturels aux livres; les jeux d'imprimerie, de pictos, d'écriture de toutes sortes sont devenus plus fréquents. Les corridors et les escaliers affichaient des textes aussi bien que des illustrations. On laissait les règles du jeu dans les boîtes, afin qu'elles soient lues par les enfants.

Chez certaines éducatrices, la participation à la recherche a eu pour effet de leur donner le goût de lire davantage de revues pédagogiques et d'ouvrages sur la lecture et l'écriture. Elles demandaient de la documentation plus spécifique à la méthodologie d'enseignement de ces arts langagiers.

4.5 Les observations faites en classe

Une grille d'observation élaborée lors de l'expérimentation du premier album a été enrichie d'explications et mise à la disposition des jardinières pour les guider dans l'estimation des résultats obtenus. Ces résultats devaient être enregistrés sous forme de comportements et cotés selon la fréquence d'apparition. Les différentes catégories de la grille couvrent l'actualisation de plusieurs processus mentaux en relation avec la communication écrite ainsi que les réussites en lecture et en écriture de mots, de phrases ou de textes.

À l'usage, la grille s'est avérée difficile à comprendre, même avec la partie explicative qui lui avait été ajoutée. De plus, plusieurs éducatrices ont avoué avoir manqué de temps ou d'aptitudes pour ce genre de relevé. Par contre, elles ont rapporté des observations libres de grand intérêt pour l'évaluation des résultats de la recherche. La directrice, dans ses visites régulières aux groupes

expérimentaux, recueillait aussi des faits et gestes significatifs. Toutes ces données ont été ensuite examinées, discutées et analysées avec l'expérimentatrice lors de son passage.

4.6 Les animations auprès des enfants

Plusieurs fois au cours de l'année j'ai participé, en tant que initiatrice de la recherche, à la vie d'une des classes engagées dans l'expérience. Souvent, secondée par la directrice et par la jardinière, j'ai animé l'atelier "La maison pour lire". La présence de deux ou trois adultes dans la classe permettait en effet de se concentrer davantage sur le groupe d'enfants qui jouaient avec les albums. C'est alors que le travail individuel sur les fiches prenait toute son ampleur. Les enfants en étaient ravis et pouvaient se livrer pendant plus d'une heure à la fois et sans fatigue aux activités proposées et animées par la "nouvelle maîtresse".

Les autres petits élèves quittaient parfois momentanément leurs occupations et se joignaient au groupe pour observer ce qui s'y faisait ou participer à l'une ou l'autre action en cours. Souvent, tout se terminait au coin de lecture où les apprentis lecteurs, rendus conscients du but fonctionnel, ou de l'importance de la communication écrite, cherchaient un imprimé en rapport avec ce qu'ils venaient de vivre. Dans le même sens, les casse-tête, ainsi que le papier à dessiner ou la plasticine étaient aussi recherchés et utilisés pour écrire.

Une de ces animations a été enregistrée sur vidéo-cassette. Elle pourra servir lors de réunions pédagogiques pour illustrer comment des enfants d'âge préscolaire utilisent un matériel d'initiation à la lecture et à l'écriture comme les albums "La maison pour lire".

5. Instrument d'évaluation

Un nombre assez considérable d'enfants de classes maternelles ayant interagi avec le matériel type pendant près de huit mois, il était intéressant de pouvoir constater, de façon un peu plus systématique, leurs habiletés à l'écrit. Par ailleurs, les enseignantes rencontrées lors de travaux de recherche antérieurs nous avaient spécifiquement demandé d'étudier le problème de l'évaluation des acquis dans ce domaine assez peu exploré au préscolaire.

C'est pour tenter de répondre à cette demande, et pour satisfaire notre curiosité bien justifiée par rapport aux résultats de l'expérimentation des albums "La maison pour lire" qu'un instrument d'évaluation a été conçu et réalisé en complément des fiches d'observation.

Il a été appliqué dans une dernière rencontre avec les jeunes élèves de l'école Sainte-Marie de la Commission scolaire de Saint-Eustache, au mois de mai 1982.

5.1 Les objectifs poursuivis

Lors de l'élaboration du matériel, on visait premièrement à rendre l'enfant de trois, quatre ou cinq ans conscient de la présence de l'écrit dans son environnement. Ceci fait, il doit s'apercevoir que cet écrit a une signification; puis, il reconnaît les phrases et les mots. Il comprend ensuite et utilise selon son intention un message écrit pour enfin en produire un lui-même: il se sert alors du ou des types de représentations qui lui sont significatives comme l'image, le picto ou les mots.

Ces étapes d'approche globale de compréhension et de production impliquent que certains processus mentaux sont mis en oeuvre. Avec notre instrument, il fallait donc vérifier d'une façon suffisamment objective et articulée, l'actualisation et le développement de ces processus en plus de l'habileté générale.

La demande des enseignantes par rapport à l'évaluation exprimait aussi assez clairement un certain souci de prédiction de la capacité de l'enfant à entreprendre l'apprentissage systématique de la lecture en première année. Les tests, habituellement utilisés à cet effet, sont des mesures (sic) de maturité et d'intelligence. Rien n'est spécifiquement fait pour cet âge en ce qui a trait directement à l'acte de lire ou d'écrire bien que, pour le niveau primaire, il existe des épreuves standardisées assez intéressantes[1]. L'instrument d'évaluation présenté dans cette recherche n'a pas la prétention de combler cette lacune. Cependant, il est permis de penser que, grâce à sa cohérence avec les objectifs poursuivis, il répondra d'une certaine façon au besoin des éducatrices et éducateurs du préscolaire inquiétés par ce problème. Il serait souhaitable qu'un tel instrument d'ordre formatif et critérié, relativise cette inquiétude quelque peu inutile et surtout nuisible pour des enfants de cet âge qui disposent encore de bien des années pour faire ces apprentissages.

5.2 La notion et l'objet de l'évaluation

La nervosité ressentie face à l'évaluation vient peut-être du fait que, en lecture et en écriture du moins, on sait encore assez mal ce qu'est évaluer et ce qu'on évalue. Selon l'idée qu'on se fait de l'acte de lire ou d'écrire, l'évaluation sera différente[2]. Il reste que toute évaluation, dans quelque option que ce soit, est un jugement de valeur porté sur un objet par rapport à un ou des objectifs visés.

Dans l'orientation psycholinguistique adoptée ici, il est bien entendu que ce dont on veut avoir un aperçu sinon une mesure franche appartient au domaine de la compréhension et de la production signifiante.

---

1. Voir comme exemple le travail de Goodman, K.S. Emergence of new methodology for reading instruction. Aussi celui de Botel, M. Botel milestone tests et celui de Bickley, A. Ellington, B. et Bickley, R. The cloze procedure: A conspectus.

2. Voir à ce sujet l'ouvrage publié par l'International Reading Association: Approaches to the informal evaluation of reading.

Pour évaluer la lecture et l'écriture, il apparaît nécessaire de placer les sujets dans des situations de compréhension et de production de textes. Mais il sera aussi nécessaire de parcelliser ces tâches afin de pouvoir observer l'action des processus mentaux impliqués dans ces performances globales. Lorsqu'il y a difficulté ou insuccès, c'est au niveau de l'opérationnalisation des habiletés qu'il faut chercher la cause. Néanmoins, pour rester fidèle à l'orientation choisie, une attention particulière doit être portée pour que ces tâches analytiques soient présentées dans un contexte significatif.

5.3 La description de l'instrument

L'instrument proposé se présente sous forme d'une série de sept enveloppes contenant des cartes et réunies dans un pochoir. À cela s'ajoute un petit livre d'histoire. Les deux albums de "La maison pour lire" peuvent être utilisés si on les possède mais ne sont pas absolument nécessaires. Les enveloppes sont numérotées: il est préférable de les utiliser dans l'ordre, du moins à l'intérieur des deux parties principales.

La première partie concerne davantage les processus. Ainsi, les trois activités à faire sont plutôt des subdivisions de l'acte global de lecture. L'enveloppe no 1 contient cinq cartes représentant les cinq personnages de la page thème de l'album 1. Ces cartes sont accompagnées de cinq étiquettes-mots: elles portent les noms des personnages. Le tout est en noir et blanc et plastifié. L'album est ouvert et l'enfant place les cartes et les étiquettes-mots au bon endroit sur la page. Ce faisant, il met en oeuvre la discrimination visuelle, la sélection d'indices et la comparaison. Puis, l'album est fermé et l'enfant doit réunir cartes-personnages et étiquettes-noms sans modèle. Cette fois, l'association demande une certaine connaissance du code, la reconnaissance des mots, la mémoire d'évocation, le repérage d'indices graphiques et l'équivalence phonique.

Si les albums ne sont pas disponibles la première phase de l'activité est quelque peu différente. On dispose alors les cartes-personnages puis on lit à haute voix les étiquettes-noms et l'enfant les place sous les personnages. On défait ensuite le jeu et on demande à l'enfant d'associer de nouveau les cartes et les étiquettes comme c'est expliqué plus haut. Les processus engagés restent les mêmes. Cette façon de faire s'applique également aux autres activités réalisées sans les albums.

L'enveloppe 2 contient huit cartes représentant les symboles-titres des unités du premier album et des enveloppes à consignes. Les étiquettes mots représentent les syntagmes nominaux et les phrases correspondants. L'enfant procède comme pour la première activité mais, cette fois, il travaille au niveau du groupe de mots et de la phrase. L'association est ici plus complexe et la comparaison plus élaborée. Il en est de même pour le repérage d'indices, la mémoire de rappel et d'évocation, la connaissance du code, et la construction de sens. Le contexte est cependant restreint.

L'enveloppe 3 contient plus de vingt cartes et étiquettes (plus d'étiquettes que de cartes): toutes représentent des éléments de l'un ou l'autre album. On demande à l'enfant d'exécuter la même tâche qu'auparavant mais dans un contexte beaucoup plus large et varié. Ici les associations à faire exigent un développement plus grand des mêmes processus déjà exercés dans les activités 1 et 2. Avec la plupart des enfants, il faudrait prendre beaucoup plus de temps.

La deuxième partie de l'instrument concerne davantage les actes de lecture et d'écriture proprement dits, c'est-à-dire la recherche et la construction de sens dans des messages écrits en contextes signifiants.

L'enveloppe 4 contient quatre séries de cartes accompagnées de leurs étiquettes-mots: la série des couleurs (rouge, vert, jaune) la série des pommes (rouge, verte, sans couleur); la série des feuilles (verte, sans couleur); la série des poussins (jaune, sans couleur). Ces cartes sont disposées sur la table en colonnes afin de faciliter l'exercice de substitution. Cette activité fait appel à l'inférence et à l'agencement logique des éléments en plus des autres processus déjà mentionnés.

L'enveloppe 5 est accompagnée d'un livre d'histoire. S'y trouvent sept cartes dont cinq, disposées linéairement de gauche à droite, forment deux phrases. Ces cartes représentent des actions, des personnages, des objets et des mots. Les deux cartes restantes illustrent chacune une situation. L'une de ces situations est identique à la situation écrite dans les deux phrases.

La lecture des phrases et l'identification de la bonne carte mettent en oeuvre l'anticipation de la séquence des éléments syntaxiques et graphosémantiques, la construction de sens l'utilisation d'indices et l'inférence.

Le livre qui accompagne l'enveloppe présente une histoire très simple en quatre pages illustrées, sur le même thème que l'enveloppe. Le texte en cinq phrases est représentatif des quatre types de discours mentionnés dans le programme de français (expressif, informatif, ludique et incitatif). L'enfant lit selon la modalité qui lui convient et exécute l'ordre donné par le personnage principal: la pomme. Si possible, des pommes réelles sont sur la table pour permettre une action véritable. Ainsi la vérification de la compréhension peut se faire immédiatement.

L'enveloppe 6 est divisée en deux. L'activité 6 a) conduit l'enfant à écrire deux phrases sous dictée avec des éléments graphiques monosémiques représentatifs. Il doit ensuite associer l'image correspondant au sens de ces phrases. Puis, on recourt à une technique de closure: on enlève trois cartes dans la séquence des phrases et l'enfant doit les replacer au bon endroit selon la syntaxe et le sens.

L'activité 6 b) conduit l'enfant à exécuter une tâche de production libre. L'enveloppe contient un ensemble de cartes monosémiques représentatives: pictogrammes, idéogrammes et mots. L'enfant écrit un message à l'aide de ces éléments et de leur agencement. Il faut faire relire ce que l'enfant a écrit pour vérifier la compréhension qu'il en a.

Le protocole d'utilisation de cet instrument ainsi que la photocopie de ses éléments constitutifs se trouvent à l'annexe B.

5.4 L'évaluation de l'instrument

La présente recherche vise l'instrumentation pédagogique en fonction de l'évaluation des acquis en lecture et écriture au préscolaire selon l'orientation psycholinguistique préconisé par le Programme d'étude de français. On a élaboré l'instrument décrit plus haut selon les caractéristiques d'un matériel type fondé sur des bases théoriques puisée dans la psychologie cognitive et dans la linguistique. De plus, on a tenu compte des observations faites auprès des enfants, par les éducatrices et l'expérimentatrice lorsque ceux-ci ont utilisé le matériel type "La maison pour lire".

Selon les objectifs de la recherche, l'instrument tend à permettre à l'éducatrice et l'éducateur du préscolaire d'observer et d'évaluer les apprentissages faits par leurs jeunes élèves dans le domaine de la communication écrite. En ce qui concerne la connaissance de la présence de l'écrit dans l'environnement, l'instrument a permis de plonger l'enfant dans un monde d'écrit (activités 1 à 6). Ensuite, il lui a rendu évident le fait que cet écrit est signifiant pour lui (activités 1 à 6). Il lui a permis aussi de reconnaître les éléments de cet écrit et de les associer à du sonore (activités 1 à 6 particulièrement). Il lui a demandé de comprendre et d'utiliser cet écrit selon son intention (activités 4 à 6 particulièrement). Enfin, il a placé l'enfant dans une situation de production de messages écrits. Tout au long de l'interaction avec l'instrument, l'enfant a été soutenu dans son intérêt et l'exercice de ses habiletés par un matériel attrayant et simple en situant, à chaque fois, dans un code de représentation graphique et phonétique connu.

L'observation informelle n'est pas l'équivalent d'un [illegible]. Cependant, d'après les commentaires des [illegible] faites par les jeunes élèves pour l'ensemble [illegible] correspondent d'assez près à [illegible] pour l'ensemble des autres activités [illegible] dans le cadre [illegible] un indice [illegible] pour que les éducatrices et éducateurs [illegible] dans [illegible] à leur égard [illegible]

En effet, certains des sujets qui ont participé à la séance d'évaluation ont manifesté un tel apprentissage en passant d'une activité à l'autre.

5.5 Les autres possibilités d'évaluation

Il serait regrettable que l'utilisation d'un tel instrument fasse oublier les autres moyens qui sont à la disposition des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance pour évaluer les progrès de leurs élèves. Pour n'en nommer que quelques-uns, l'observation reste une façon excellente de suivre l'évaluation d'un apprentissage. Une observation planifiée, controlée et systématique est très utile, fiable et peu coûteuse; de plus, elle peut se faire tous les jours.

En ce qui concerne la compréhension, on peut, par exemple, fabriquer de petits tests de closure ou utiliser les questions et réponses ou bien encore les rappels d'histoires, etc. Pour la production, on peut vérifier la cohérence d'un petit texte créé à partir d'une situation réelle de communication écrite. La façon dont l'enfant organise le contenu sémantique d'un message peut être observée à partir d'un matériel manipulable; il en va de même de sa manière d'agencer les éléments constitutifs de son message ou de leur donner une structure formelle.

En somme, l'éducatrice est peut-être dans sa classe la personne la mieux placée pour émettre ce jugement de valeur qu'est l'évaluation sur les progrès de ses petits élèves. C'est elle qui les connaît le mieux: elle travaille avec eux tous les jours et ils lui manifestent sans arrière-pensée et assez spontanément leurs stratégies d'apprentissage. Puisse l'instrumentation pédagogique qui leur est offerte par le moyen de matériels types et d'activités d'évaluation comme ceux de cette recherche-ci soutenir leurs efforts et les sécuriser dans leur démarche d'éducation au plus grand profit des jeunes apprentis lecteurs et scripteurs qui leur sont confiés!

6. Cueillette et interprétation des données

Pour recueillir les observations nécessaires à l'évaluation des performances des enfants, il était nécessaire de se doter d'instruments à la fois précis et accessibles tant aux jardinières qu'aux jeunes enfants du préscolaire.

6.1 La grille d'observation et d'évaluation

Pour les jardinières, une grille d'observation et d'évaluation avait déjà été conçue en rapport avec l'expérimentation préalable du premier album faite au cours de l'année précédente. Cette grille a de nouveau été suggérée aux jardinières comme guide d'observation pour l'utilisation des deux albums et pour une évaluation sommaire[1]. Elle a été enrichie d'une explication des variables avec exemples. Cette grille concerne trois aspects de l'évalution: d'abord, la motivation, puis l'usage que fait l'enfant du matériel en rapport avec l'actualisation de divers processus mentaux et enfin la lecture faite à partir du matériel et des consignes. C'est une échelle de 1 à 5 qui peut s'appliquer à un individu ou à un groupe à différents moments de l'expérimentation.

À cause en partie de la difficulté qu'elle représentait, cette grille a très peu été utilisée. En pratique, les jardinières ont montré une grande réticence à employer ce genre d'instrument. Les trois qui l'on fait l'ont cependant appliqué à l'ensemble de leur classe. Elles ont déploré avoir eu le matériel trop peu de temps dans leur classe (deux à trois semaines pour chaque album) pour avoir une idée exacte de l'utilisation réelle que les enfants en ont faite. La grille a aussi été utilisée par les membres de l'équipe de recherche à l'occasion des visites d'observation en classe.

---

1. Voir annexe D.

Malgré leurs lacunes avouées, ces grilles remplies couvrent quatre classes sur sept et un enfant en particulier. Elles démontrent une grande motivation suscitée par le matériel chez les enfants. La majorité d'entre eux sont d'emblée attirés: ils s'occupent plus de quinze minutes à la fois à ce jeu et redemandent le matériel après l'avoir utilisé une première fois. Cet aspect attrayant est encore plus révélateur si l'on considère que dans ces classes de maternelle, les activités sont choisies librement par les enfants.

Pour ce qui est de l'usage fait du matériel en rapport avec l'actualisation des processus mentaux, les résultats vont de forts, pour l'association, l'anticipation, la classification, la discrimination visuelle, la création et la communication orale, à moyens pour les séquences linéaires, les séquences logiques, les comparaisons et les sériations. Il a semblé plus difficile de détecter certains de ces processus par l'observation des enfants en interaction avec le matériel. Ce sont l'anticipation, les séquences logiques et les sériations. Après explication et démonstration auprès des jardinières, les observations ont pu être notées.

Du côté de la lecture proprement dite, peu d'observations ont été faites étant donnée la difficulté de suivre l'enfant dans son environnement naturel, à la maison, dans les magasins, sur la route, etc. Celles relevées par les jardinières se rapportent à la compréhension du sens des mots, qui donnent des résultats moyens, ainsi qu'à la reconnaissance des mots, qui semble faible. Les autres résultats sont trop affectés par l'absence d'observations régulières pour être sérieusement pris en considération.

De l'avis des jardinières qui ont participé à l'expérimentation, la grille d'observation et d'évaluation est un instrument valable. Il faut toutefois l'expliciter davantage et l'utiliser sur une longue période de façon à pouvoir inscrire des entrées à différentes étapes

de l'utilisation d'un matériel ou à différents moments de l'année. Le fait que le matériel type "La maison pour lire" n'ait pu rester dans une même classe plus de six semaines pour les deux albums, a constitué aussi un sérieux handicap du point de vue de l'utilisation efficace de la grille comme moyen d'évaluation des apprentissages[1].

6.2 Le vidéo

En plus des séances d'observation en classe, on a tourné un vidéo avec les enfants de deux classes de maternelle. Ce vidéo avait pour but premier de recueillir des données passant inaperçues lors des interventions plus directes. Deux membres de l'équipe de recherche ainsi qu'une jardinière ont travaillé avec les enfants autour des albums pendant qu'un technicien enregistrait et filmait le tout. Heureusement, le jeune âge des enfants au préscoalire permet ce genre d'activité audiovisuelle sans que la performance en soit biaisée. Une fois le technicien et le matériel présentés, les petits en général acceptent leur présence sans plus d'histoire et s'adonnent à leurs occupations, oubliant très vite qu'on les enregistre. L'intervention s'est déroulée selon les trois étapes prévues dans le guide pédagogique pour l'utilisation des albums:

a) Exploration libre par les enfants ne connaissant pas le matériel;
b) Mise au courant des éléments et consignes, puis exploitation par les enfants en interaction avec d'autres;
c) Travail des fiches avec la personne ressource.

L'étude de ce vidéo a révélé une utilisation assez originale du matériel de la part des enfants. Il est clair, en les regardant faire, qu'ils s'amusent. Ils aiment la division en unités thématiques; ils apprennent tout de suite où se trouvent les différents éléments susceptibles

---

1. La publication du matériel type, qui est à l'étude actuellement, permettra l'utilisation des albums ainsi que des grilles d'observation à long terme dans une même classe.

de leur fournir le matériel nécessaire au jeu qu'ils entendent mettre sur pied. Pour la plupart d'entre eux, la motivation est soutenue au-delà de 30 minutes par séance et de trois semaines par album. Les albums sont attrayants par la forme, la couleur et les connotations affectives qu'ils évoquent chez les tout-petits. Le fait que les personnages et les différents éléments soient détachables et, par conséquent, mobiles ainsi que leur disposition à l'intérieur d'enveloppes étiquetées ajoute grandement à l'intérêt des nombreuses activités de communication orale ou écrite qui peuvent être élaborées sur la base d'un tel matériel.

Le vidéo permet également d'observer l'actualisation de nombreux processus mentaux qui sous-tendent la communication orale aussi bien qu'écrite. Parmi ceux-ci bien sûr, la symbolisation, ainsi que l'association et la discrimination prennent une grande place. Les enfants démontrent aussi leur habileté à mémoriser, à comparer, à faire des séries et des séquences linéaires, logiques ou chronologiques, à classifier, à anticiper et à se situer dans le temps et l'espace. Plusieurs élèves reconnaissent des mots, des phrases et y attachent du sens. En les regardant faire, on s'aperçoit que les albums de "La maison pour lire" suscitent énormément d'activités de communication, de socialisation et de création. Ils favorisent aussi, de façon exceptionnelle, la prise de conscience de la présence et de la signification de l'écrit dans l'environnement. Ils poussent définitivement les enfants à la lecture dans les coins de bibliothèque de leurs classes comme dans tout document écrit qui leur tombe sous les yeux.

Après avoir facilité la cueillette des données par l'observation des élèves en interaction avec le matériel type proposé, le vidéo a été remanié de façon à pouvoir servir d'instrument pédagogique lors d'ateliers ou de cours de formation auprès des enseignantes et enseignants du préscolaire.

6.3 Les entrevues avec les jardinières

Les faits d'observation directe prélevés à l'aide de grilles et du vidéo ont été complétés par des entrevues avec l'ensemble des sept jardinières ayant participé à l'expér mentation et avec quelques-unes en particulier. Ces entrevues se sont déroulées en deux temps distincts: d'abord une période de commentaires libres, d'échanges, de suggestions et de questions; puis une étude plus systématique des performances des enfants ayant utilisé le matériel type. Cette étude s'est faite à l'aide du guide pédagogique rattaché aux albums et de la grille d'observation.

Les résultats de ces entrevues fournissent un éclairage intéressant sur l'exploitation du matériel vécue par les petits et leurs éducatrices ainsi que sur les questions que se posent encore ces dernières après une courte utilisation expérimentale des deux albums "La maison pour lire".

Les enfants veulent garder les albums beaucoup plus longtemps dans leur classe. Ils ont besoin d'une période accrue d'exploration libre avant de travailler systématiquement avec les consignes et les fiches. L'intérêt est davantage soutenu si on présente deux unités seulement à la fois et si l'enfant peut y travailler au moment désiré, comme at_lier de son choix. La présence d'enveloppes fermées contenant des éléments cachés suscite la curiosité. L'organisation des unités thématiques en page de lecture et en page de manipulation génère beaucoup d'idées et d'activités: le petit élève se sent très motivé par la prise de conscience qu'il est capable de lire seul une quantité étonnante de choses.

Sur le plan de la socialisation, les jardinières ont constaté, contrairement à leur crainte, que les enfants, loin de se disputer le matériel, collaborent entre eux, négocient les pièces désirées et

font des concessions. Ils s'organisent à deux ou trois pour des jeux de rôle, inventent des monologues ou des dialogues et racontent leur vécu imaginaire ou réel.

La relation spatio-temporelle est très souvent mise en oeuvre; il semble que l'organisation du matériel aide spécifiquement à situer l'enfant par rapport au temps, au lieu, aux saisons et à associer ce temps à du vécu personnel. Entre autres, une petite fille a raconté, tout en cherchant l'horloge de minuit dans l'enveloppe des heures pour la fixer à la page de Noël, comment chez sa grand-mère, l'an dernier, elle avait eu la permission d'attendre cette heure si tardive pour célébrer la fête avec le reste de la famille.

Il y a aussi une véritable découverte de l'écrit, de sa présence dans l'environnement, de sa signification et de son utilité. Après un premier contact de manipulation avec le matériel, l'enfant s'enquiert de ce que signifie l'écrit qu'il voit autour de lui. Il demande qu'on étiquette les objets et qu'on écrive les noms des personnes et des choses. Il redécouvre le livre de bibliothèque et se sert beaucoup de l'entrée idéographique pour sélectionner et comprendre les histoires ou les informations contenues dans les volumes mis à sa disposition. Devant les albums "La maison pour lire", l'enfant cherche l'histoire, puis trouve très amusant de constater qu'il n'y en a pas de toute faite, que c'est lui qui la compose à sa guise. Comme cela, il peut, s'il le veut, avoir une histoire nouvelle à chaque jour ou faire durer l'histoire indéfiniment.

En effet, l'utilisation de ce matériel type semble favoriser la créativité dans les domaines par exemple, de l'activité graphique artistique, de l'invention de scénarios, de la vision et de l'aménagement de l'espace, de la décoration, du dialogue, de la chanson, du jeu, etc.

Certaines jardinières avouent s'être demandé si un tel matériel pouvait déboucher sur une initiation à la lecture. Elles ont par la suite constaté que, en effet, leurs élèves prenaient davantage conscience de l'écrit et exigeaient de comprendre et de se servir de ce médium dans leur communication. À la demande des enfants, elles ont utilisé beaucoup plus d'écrit dans leur classe: étiquettes, tableaux de tâches, calendriers, liste de noms, etc. Elles continuent de s'interroger non seulement quant à la pertinence de l'intervention de l'adulte dans cet apprentissage mais aussi quant à la manière et au moment de le faire. Elles sont unanimes à dire qu'il faudrait une expérimentation beaucoup plus longue du matériel type proposé pour vraiment initier les tout-petits au monde de l'écrit de façon satisfaisante. Elles suggèrent de présenter le premier volume dès le début de l'année, en maternelle.

Celles qui ont participé à l'expérimentation sont dans l'ensemble très satisfaites de ce matériel didactique. Elles sont enthousiasmées devant la motivation des enfants et découvrent à quel point l'élève de maternelle est prêt pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles souhaitent ardemment la publication de ce matériel afin d'en avoir une copie disponible durant toute l'année dans leur classe: c'est grâce à cette disponibilité, qu'il sera le plus profitable, semble-t-il.

6.4 La passation de l'instrument d'évaluation

À la fin de l'année d'expérimentation, on a aménagé une rencontre terminale d'évaluation auprès des enfants relativement à la passation de l'instrument fabriqué à cet effet et décrit préalablement.

Sur une population totale de l'école comprenant sept classes de maternelle d'environ 40 élèves chacune, on a prélevé un échantillon aléatoire de 32 élèves. Cet échantillon a été ensuite divisé en deux groupes selon que les élèves appartenaient à des classes ayant expérimenté ou non le matériel type. Fort heureusement, ces groupes se sont avérés presque égaux de sorte qu'il n'a pas été nécessaire d'effectuer une pondération. Les élèves ayant participé à l'expérimentation formaient le groupe expérimental (groupe A); les autres, le groupe de contrôle (groupe B).

Les enfants ont été reçus individuellement par les examinatrices en deux séances de 15 minutes chacune, espacées d'une journée, selon le protocole établi à cet effet[1]. Les parties du test étant indépendantes les unes des autres, il n'était pas nécessaire que l'ordre de passation soit le même pour tous les enfants. Après chaque activité du test, l'examinatrice notait les résultats sur la fiche de notation jointe à l'instrument d'évaluation. Lorsqu'un élève choisi dans l'échantillon manquait de se présenter à l'école le jour dit, il était immédiatement remplacé, au hasard, par un autre. C'est ce qui explique que le groupe A compte tantôt 13 sujets tantôt 14 sujets et que le groupe B, compte parfois 18, parfois 19 sujets. Ces sujets faisant partie de la même population et étant choisis de façon aléatoire, cette pratique n'influence pas les résultats obtenus.

Ni le sexe ni le niveau socioculturel n'ont été considérés dans le choix de l'échantillon: ces variables ne sont pas pertinentes pour la recherche en cours qui se rattache surtout à l'âge des enfants.

---

1. Voir le protocole à l'annexe B, p. 105.

6.5 La compilation des résultats

La passation de l'instrument d'évaluation terminée, les fiches de notation ont été compilées et traitées mathématiquement en termes de pourcentages et de moyennes. Plusieurs comparaisons ont ensuite été effectuées entre les résultats des groupes de contrôle et expérimental et entre les différentes parties du test.

Les tableaux et figures 1 à 15 illustrent les résultats par question et par groupe. Ils peuvent être consultés à l'annexe A ainsi que les tableaux 19 et 20 et la figure 17 qui donnent le degré de discrimination des questions.

Les tableaux de synthèse 15, 16, 17 et 18 ainsi que les figures 15 et 16 illustrent l'ensemble des résultats.

C'est la question 3 b, qui a assuré la plus grande différence (1,23) entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental. Cette partie du test demandait la mise en oeuvre de divers processus, tels l'association mots ⟷ images, phrases ⟷ images, la mémoire d'évocation, le repérage d'indices et une certaine connaissance du code linguistique écrit. Bref, cette question demandait la même chose que la 2 b (qui a assuré une légère supériorité au groupe de contrôle) mais dans un contexte plus varié et plus large.

Devant ces résultats, il est permis de penser que l'utilisation du contexte est un indice important du degré de développement de l'habileté à lire, on peut déduire, des données recueillies, que les enfants ayant utilisé les albums du matériel type étaient mieux préparés que leurs petits compagnons à des tâches de lecture de mots et de phrases en contexte. Cependant, il ne faudrait pas oublier dans l'interprétation des résultats que la familiarité est une condition essentielle pour une lecture de sens spontanée et globale: à cet égard, le groupe expérimental bénéficiait d'une plus grande familiarité avec le contexte présenté au test. Cet élément est peut-être la véritable source de la plus grande différence observée.

Les réponses à quelques questions donnent une moyenne légèrement plus élevée en faveur du groupe de contrôle (B). Ce sont celles de 2 b, 0,61 de plus, 5 a 0,09 et 6 a 0,09. Les deux dernières différences sont minimes, il est donc peu utile de s'y arrêter. Le numéro 2 b fait appel aux processus mentionnés lors de la discussion précédente. Il présente cependant un contexte plus restreint. Ces résultats peuvent indiquer que les élèves de maternelle ont suffisamment l'occasion d'exercer ces habiletés dans le cadre de leurs activités quotidiennes. On peut s'étonner néanmoins que les mêmes sujets n'aient pu surpasser leurs camarades du groupe expérimental (A) à la question 2 a qui comportait les mêmes exercices avec l'album de référence ouvert plutôt que fermé.

Tableau 15

Résultats des questions 1, 2, 3

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

		Groupe AB (31)		Groupe A (13)		Groupe B (18)	
Réussites	%	N	%	N	%	N	%
10	33,3	1	3,22			1	5,55
11	36,6	1	3,22	1	7,69		
12							
13						1	5,55
14	46,6	1	3,22			2	11,11
15	50,0	2	6,45				
16				1	7,69		
17	56,6	1	3,22	1	7,69	1	5,55
18	59,9	2	6,45			3	16,66
19	63,3	3	9,67	1	7,69	1	5,55
20	66,6	2	6,45			3	16,66
21	69,9	3	9,67				
22				2	15,38	1	5,55
23	76,6	3	9,67	1	7,69	2	11,11
24	79,9	3	9,67	1	7,69	1	5,55
25	83,3	2	6,45	2	15,38		
26	86,6	2	6,45	2	15,38		
27	89,9	2	6,45	1	7,69		
28	93,3	1	3,22			1	5,55
29	96,6	1	3,22			1	5,55
30 *	100	1	3,22				
Total		31	100	13	100	18	100

M. AB	21,5
M. A	22,5
M. B	20,3

Comparaison des taux de réussites: Questions 1, 2, 3 ——
Questions 4, 5, 6 ---

Groupe AB

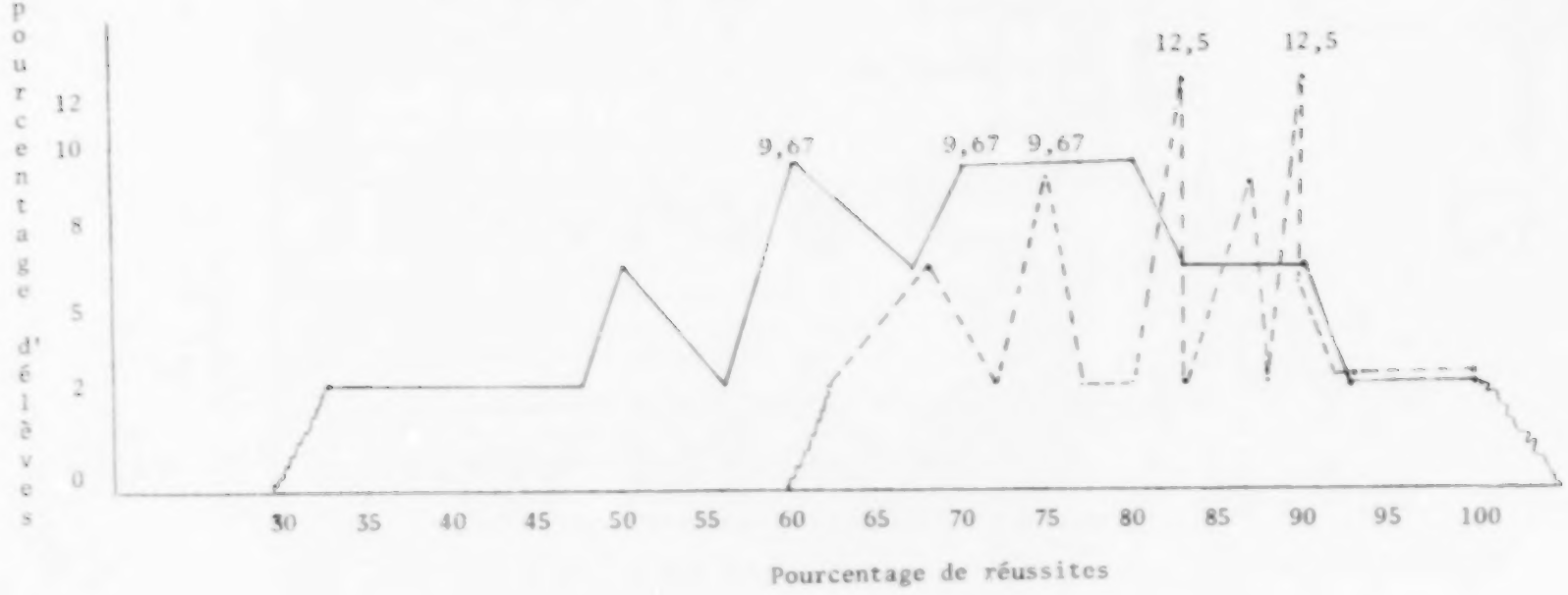


Figure 15

Tableau 16

Résultats des questions 4, 5, 6

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

		Groupe AB (32)		Groupe A (14)		Groupe B (18)	
Réussites	%	N	%	N	%	N	%
21	63,6	1	3,12	0	0	1	5,55
22							
23	69,6	2	6,25	0	0	2	11,11
23,5	71,2	1	3,12	0	0	1	5,55
24	72,7	1	3,12	1	7,14	0	0
25	75,7	3	9,37	1	7,14	2	11,11
25,5	77,2	1	3,12	1	7,14	0	0
26	78,7	1	3,12	0	0	1	5,55
26,5	80,3	1	3,12	1	7,14	0	0
27	81,8	4	12,5	2	14,28	2	11,11
27,5	83,3	1	3,12	0	0	1	5,55
28	84,8	3	9,37	1	7,14	2	11,11
28,5	86,3	1	3,12	1	7,14	0	0
29	87,8	3	9,37	2	14,28	1	5,55
29,5	89,3	2	6,25	1	7,14	1	5,55
30	90,9	4	12,5	2	14.28	2	11,11
30,5	92,4	1	3,12	0	0	1	5,55
31	93,9	1	3,12	0	0	1	5,55
32							
33 +	100,0	1	3,12	1	7,14	0	0
Total		32	100	14	100	18	100

M. AB	27,5
M. A	28,3
M. B	26,8

Moyennes + b/c

M. AB	29,09
M. A	29,96
M. B	28,22

Au tableau 15 (p. 46), les résultats des questions 1, 2 et 3 sont regroupés et les moyennes ont été calculées pour chaque groupe. Ces questions concernent surtout les processus cognitifs mis en cause dans les actes de lecture et d'écriture. Le tableau 16 (p. 48), présente les résultats des questions 4, 5 et 6 ainsi que les moyennes des groupes respectifs. Les résultats de la question 6 b ont été retirés du calcul puisque ces résultats isolés ne sont pas pertinents à l'évaluation des savoirs lire ou écrire. Elle ne retient en effet que le nombre de mots (pictos, images, idéogrammes) employés par l'enfant. Par contre, un coefficient b/c, c'est-à-dire le nombre de mots divisé par le nombre de phrases, donne le nombre de mots par phrase, donnée très révélatrice pour ce qui est de la complexité syntaxique dans l'habileté à écrire. Ce coefficient a été calculé dans la moyenne des résultats à la place de 6 b.

Les questions 4, 6 et 6 concernent surtout l'habileté globale de compréhension en lecture et de production de texte écrit.

La figure 15 (p. 47), illustre la comparaison entre les résultats de ces deux groupes de questions.

Le tableau 17 (p. 50), donne l'ensemble des résultats sans distinction de question. Encore une fois, la question 6 b a été ignorée et le coefficient b/c a été calculé dans la moyenne finale.

Le tableau 18 (p. 51), présente les différences de moyennes de réussites pour les groupes A et B, par groupes de questions et dans l'ensemble, en indiquant en faveur de quel groupe se trouve la différence. La figure 16 (p. 49), illustre les moyennes de réussites par question et dans l'ensemble du test pour chacun des deux groupes.

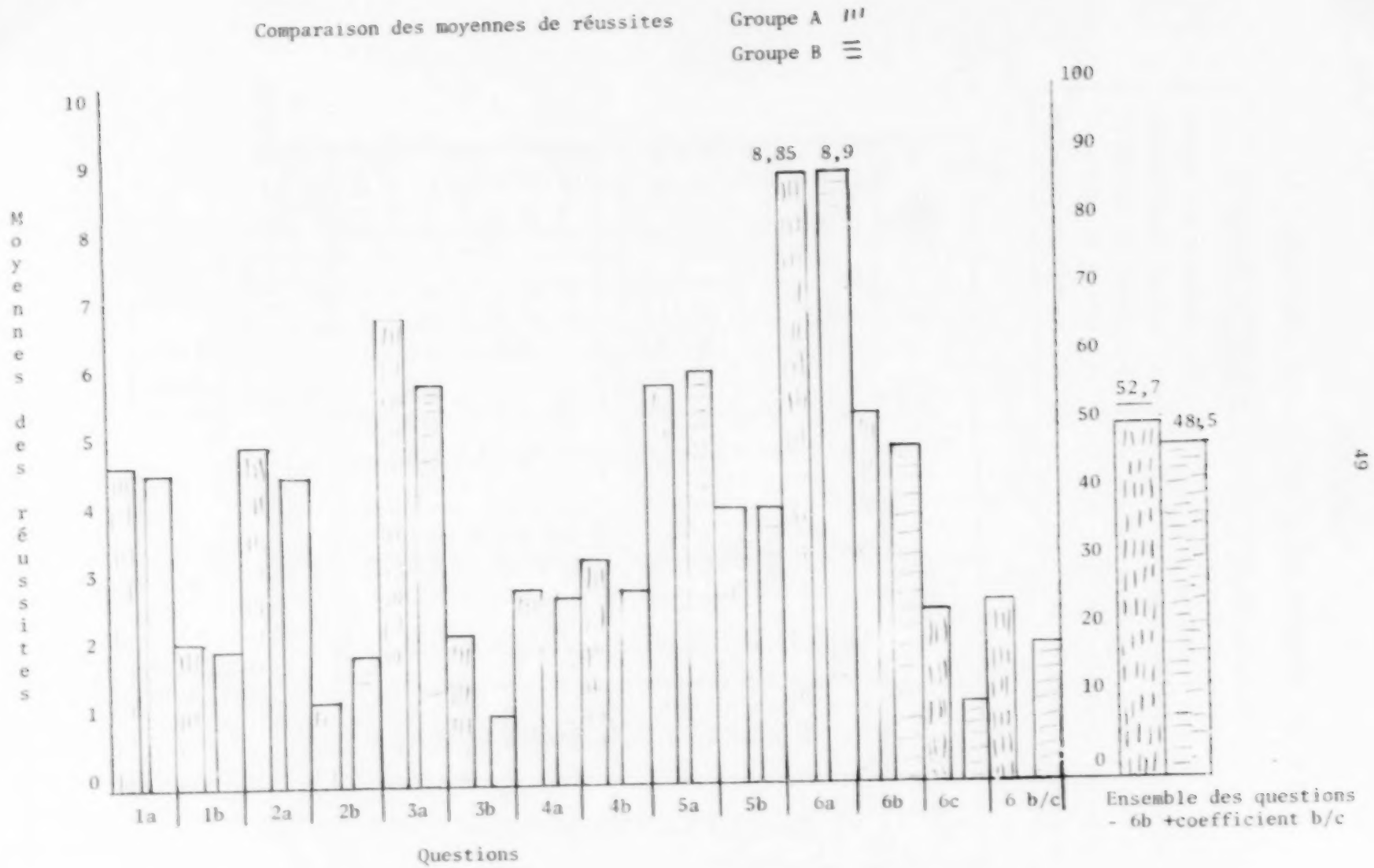

Comparaison des moyennes de réussites
Groupe A
Groupe B
Moyennes des réussites
Questions
1a
1b
2a
2b
3a
3b
4a
4b
5a
5b
6a
6b
6c
6 b/c
8,85
8,9
52,7
48,5
Ensemble des questions
- 6b +coefficient b/c

Figure 16

Tableau 17

Total des réussites pour toutes les questions moins 6 b)

Légende
AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

Réussites		Groupe AB (31)		Groupe A (13)		Groupe B (18)	
N	%	N	%	N	%	N	%
38	60,3	2	6,45	1	7,69	2	11,11
40	63,4	2	6,45			1	5,55
43,5	69,0	1	3,22			1	5,55
44	69,8	1	3,22			1	5,55
45	71,4	2	6,45	1	7,69	1	5,55
46	73,0	2	6,45			2	11,11
47	74,6	5	16,12	2	15,38	3	16,66
48	76,1	1	3,22	1	7,69		
48,5	76,9	1	3,22	1	7,69		
49	77,7	2	6,45	1	7,69	1	5,55
51	80,9	1	3,22			1	5,55
51,5	81,7	1	3,22			1	5,55
52,5	83,3	1	3,22	1	7,69		
53,5	84,9	1	3,22	1	7,69		
54	85,7	1	3,22			1	5,55
55	87,3	1	3,22			1	5,55
55,5	88,0	1	3,22	1	7,69		
56	88,8	3	9,67	3	23,07		
58,5	92,8	1	3,22			1	5,55
60,5	96,0	1	3,22			1	5,55
63 +	100	31	100	13	100	18	100

Moyennes sans le coefficient b/c

M. AB 48,88
M. A 50,3
M. B 47,8

Moyennes calculées en ajoutant le coefficient b/c

M. AB 50,6
M. A 52,72
M. B 48,51

Moyennes calculées en pourcentage

M. AB 77,8 %
M. A 79,8 %
M. B 75,8 %

Tableau 18

Différence de moyennes par groupe et par question

Légende
AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
M: moyenne en réussite

Question	A	B	Différence de M	En faveur de
1 a)	4,77	4,68	,09	A
1 b)	2,69	2,10	,59	A
2 a)	5,15	4,73	,42	A
2 b)	1,23	1,84	,61	B
3 a)	6,69	5,94	,75	A
3 b)	2,23	1	1,23	A
1+2+3	t:22,76	t:20,29	2,47	A
4 a)	2,92	2,84	,08	A
4 b)	3,35	2,84	,51	A
5 a)	5,85	5,94	,09	B
5 b)	4,5	4,5	0,00	--
6 a)	8,85	8,94	,09	B
6 c)	1,92	1,22	,70	A
6 b/c	2,57	1,94	,63	A
4+5+6	t :29,96	t :28,22	1,74	A
Total A: 52,72 B: 48,51 AB: 50,6			Total: 4,21	A

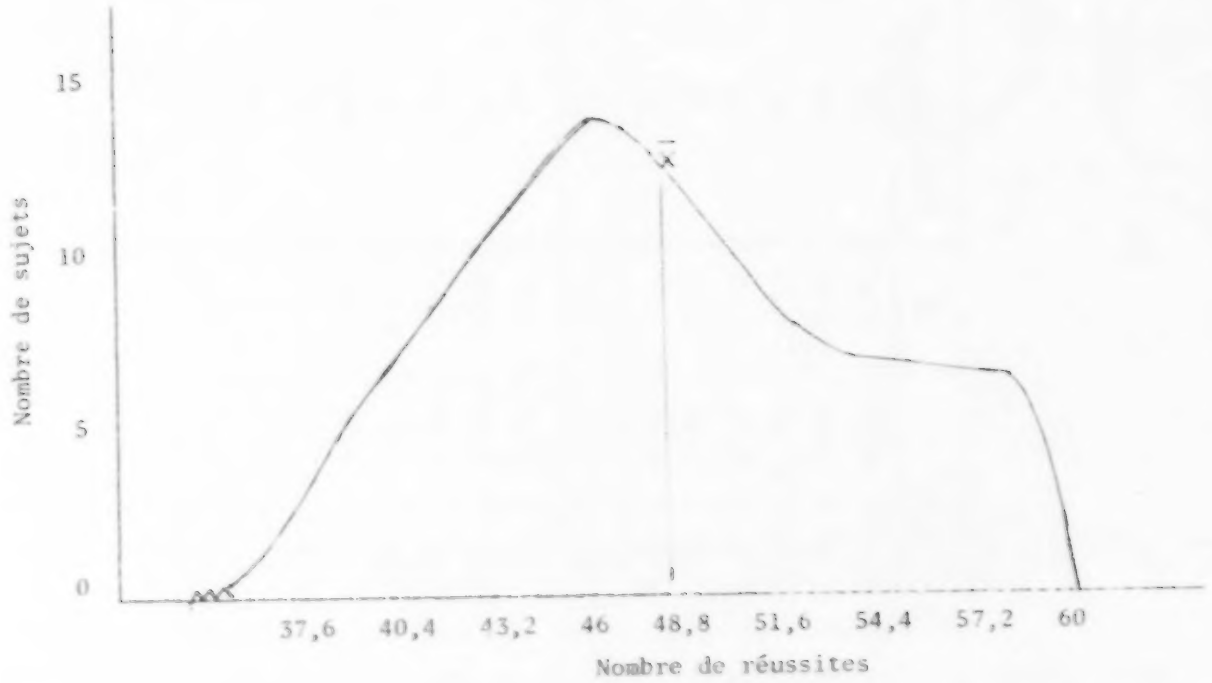

15
10
5
0
Nombre de sujets
$\bar{x}$
37,6
40,4
43,2
46
48,8
51,6
54,4
57,2
60
Nombre de réussites

Figure 18 a)

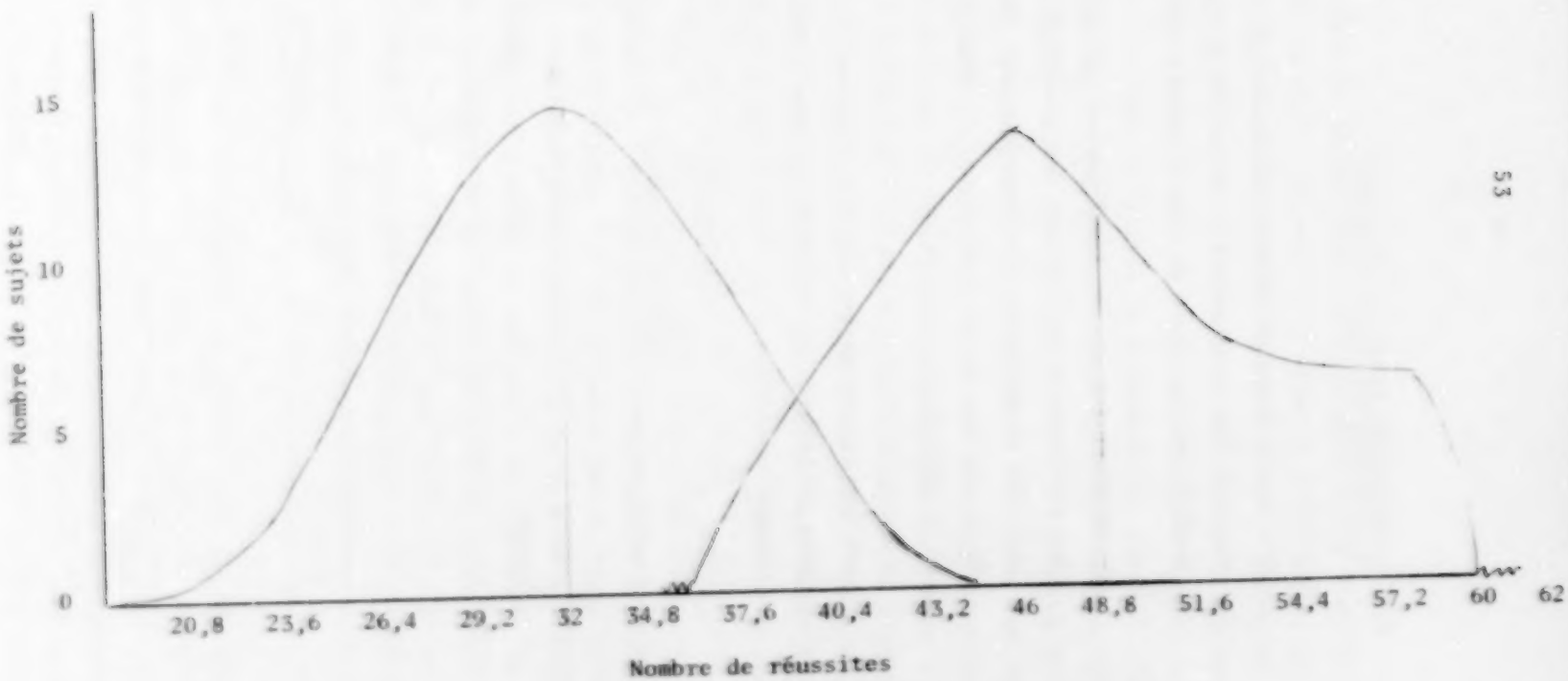


Figure 18 b) Comparaison de la courbe réelle avec la courbe normale

6.6 L'interprétation des résultats

Une bonne façon d'interpréter les résultats est de les considérer d'abord dans leur ensemble en ce qui regarde les sujets et les parties du test puis de les envisager selon leurs particularités.

L'ensemble des sujets ayant participé au test d'évaluation a donné une performance de 50,6 sur une possibilité de 63 bonnes réponses soit 80% de moyenne. Douze sujets sur 31 se sont classés au-dessus de la moyenne et 19 en dessous, la médiane se situant à 48 ou 76% et le mode à 46,5 ou 74%.

Les variations de ces données nous ont semblé suffisamment grandes pour justifier les analyses et comparaisons effectuées sur les résultats.

Tableau 21

Analyse de variance

	Source	SS	df	MS	F
Groupe A	A	26,58 /	12	2,21	1,12
	S/A	305,77 /	156	1,96	
	Total		168		
Groupe B	A	19,46 /	12	1,62	0,51
	S/A	693,28 /	221	3,13	
	Total		233		
	GA F(12,156) 1,75, p < ,05			F observé 1,12 < 1,75, p < ,05	
	GB F(12,221) 1,75, p < ,05			F observé 0,51 < 1,75, p < ,05	
	Le F n'est pas significatif à p < ,05				

Bien que l'analyse de variance donne un ratio F non significatif pour les deux groupes, on peut voir comment le groupe A, qui est composé des enfants ayant théoriquement utilisé le matériel type pendant approximativement six semaines, est plus près du point critique 1,75. Cette recherche étant effectuée en milieu scolaire naturel, il a été impossible de s'assurer si, en fait, tous les élèves d'une classe interagissaient également avec le matériel. La modalité des ateliers libres favorisait l'utilisation des albums mais ne l'imposait pas. Ceci pourrait expliquer que certains sujets, classés dans le groupe A, aient en fait peu travaillé avec le matériel et ainsi se rapprochaient davantage du groupe B comme condition d'évaluation. Si cette situation inhérente à ce type de recherche action est prise en considération dans l'analyse des résultats, on pourrait se permettre de l'interpréter comme étant significative en ce qui a trait à la différence entre le groupe A et le groupe B.

Dans l'ensemble, la réussite des deux groupes porte à croire que les sujets ont mis en oeuvre, lors de la passation du test, plusieurs des processus mentaux ayant rapport à la lecture et à l'écriture de même qu'à l'habileté générale à comprendre et à produire de l'écrit. Bien que ces résultats ne se rapportent qu'à une population fort restreinte, il est permis de penser, nonobstant les limites de cette recherche, qu'ils pourraient judicieusement s'appliquer à l'ensemble des élèves de la plupart des classes maternelles du Québec à l'époque actuelle.

Le plus grand nombre de réussites se situent dans la deuxième partie du test (questions 4-5-6 regroupées, voir figure 15, p. 47) qui sondait l'habileté générale à tirer du sens de l'écrit et à en produire[1]. L'évaluation ayant été faite vers la fin de l'année scolaire, il semble normal de pouvoir constater que les élèves sont plus prêts à entreprendre l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

---

1. Se référer à l'annexe B pour le protocole de passation du test.

Tableau 22

Résultats AB

Données regroupées

	f	v	fv	fv^2
38 - 43	5	40,5	202,5	
44 - 49	14	46,5	651	
50 - 55	7	52,5	367,5	
56 - 61	5	58,5	292,5	
	31	198	1 513,5	2 290 682,3

N = 31

$\overline{X}$ = 48,8

S = 2,8

La première partie du test (questions 1, 2, 3 regroupées) a causé plus de difficultés. Les résultats sont d'une étendue beaucoup plus grande que pour les questions 4, 5 et 6: (voir figure 15, page 47). Cette partie évaluait l'actualisation de processus mentaux sous-jacents à l'acte de communication écrite. C'est sa spécificité qui permet d'identifier les processus en cause et de situer assez précisément l'obstacle à surmonter dans des tâches d'association, de comparaison, de discrimination, par exemple, et de tant d'autres. Il peut paraître étonnant, au premier abord, que les élèves aient eu plus de difficultés à exercer ces processus puisque, par tradition, on fait encore beaucoup de préalables ou de ce qu'on appelait autrefois "des prérequis" au préscolaire. Une explication de ce phénomène pourrait être que les exercices d'actualisation des processus se présentaient de façon moins intégrée à un contexte signifiant suffisamment large. L'enfant qui avait utilisé les albums "La maison pour lire" pouvait peut-être situer l'exercice par rapport à l'ensemble et y rattacher quelque signification. Pour celui qui n'avait pas travaillé avec le matériel type, cela était presque impossible. Il s'agit là sans doute d'un indice appuyant l'opinion de nombreux chercheurs et praticiens à savoir que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne peut se faire efficacement qu'en contexte signifiant et en situation réelle. On pourrait y voir aussi une confirmation des thèses des psycholinguistes qui affirment qu'apprendre à lire, c'est lire.

Il est intéressant aussi d'examiner dans le détail les parties du test ou "questions" en regard des résultats obtenus (voir annexe A tableaux et figures 1 à 15). Certaines questions ne semblent pas discriminatives puisque la presque totalité des sujets n'ont pas fait d'erreur à quelques dixièmes près. Elles sont présentées dans l'ordre au tableau 19 et à la figure 17 de l'annexe A. La question 5 a, qui demandait une lecture de compréhension à partir d'un texte écrit avec des pictos, des idéogrammes, des images et des mots a été réussie par pratiquement tout le monde. Des processus d'anticipation,

de séquence logique, d'utilisation d'indices graphiques, de symbolisation et d'inférence étaient présupposés par cette performance.

Bien que, la phrase à lire ait été très simple, ce résultat semble indiquer que, après une année de maternelle, la plupart des enfants savent tirer du sens d'une séquence linéaire de signes graphiques familiers ordonnés syntaxiquement. Les processus, plus difficiles à actualiser hors contexte, semblent ici aller de soi.

La question 4 a, qui demandait une lecture de mots sous une illustration exigeait la comparaison, l'association et l'inférence. La question 1 a conduisait à une association de noms et de personnages avec une comparaison des mots écrits impliquant la discrimination visuelle et l'utilisation d'indices. Aussi longtemps qu'il y a une signification à donner aux signes graphiques, l'enfant n'y voit pas de réelle difficulté.

Les questions 5 b, 3 a et 4 b, qui viennent ensuite, n'ont pas suscité non plus d'erreurs importantes. Là encore, il fallait tirer du sens d'une suite de signes et d'illustrations ordonnés ainsi qu'associer, comparer, inférer, agencer, se rappeler, ce que l'enfant fait assez facilement. De plus, la familiarité des référents présentés et leur grande qualité de motivation affective ont contribué au succès de ces activités. Cette dernière remarque s'applique également à l'ensemble du matériel utilisé dans le matériel type et l'instrument d'évaluation.

Les questions les plus discriminatives c'est-à-dire qui ont causé le plus de difficulté aux enfants soumis au test sont, dans la deuxième partie, 6 a, 6 c, 6 b/c, qui demandaient une production et, dans la première partie, 1 b, 3 b, 2 b, 2 a, qui exigeaient une mémoire d'évocation ou bien une connaissance certaine du code linguistique écrit.

Que la production de messages écrits soit plus difficile que la simple compréhension dans le contexte d'une évaluation cela se comprend aisément. Pour produire, il faut avoir une intention de communication; il faut aussi organiser le contenu et structurer la forme du message. De nombreux processus mentaux doivent être mis en action et le scripteur a besoin de connaître les normes grammaticales et syntaxiques du langage écrit. Le code symbolique que l'instrument d'évaluation mettait au service des enfants était motivé et par conséquent d'une signification presque immédiate. Mais ce fait n'empêchait pas la nécessité, pour l'élève, de devoir respecter certaines normes du code linguistique.

Si les résultats sont analysés par rapport au rendement comparé des groupes de contrôle et expérimental, la compilation des réussites de l'ensemble des parties du test donne une supériorité globale de 4.1 de moyenne au groupe A (expérimental) sur le groupre B (de contrôle). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les sujets du groupe A sont ceux qui appartiennent à des classes où les deux albums "La maison pour lire" ont été utilisés pendant près de trois semaines pour chaque album. Les enfants de ces classes étaient donc, en principe, rendus conscients de la présence de l'écrit significatif dans leur environnement et spécialement, accompagnant l'illustration dans les livres. Il faut dire en principe seulement, puisque, même à l'intérieur de ces classes, les élèves allaient librement au matériel de lecture sans y être forcés. Parmi eux, ceux qui ont utilisés les albums assez fréquemment ont eu l'occasion d'exercer de façon spécifique les processus sous-jacents à la lecture et à l'écriture et l'habileté globale à comprendre et à produire le message écrit en plus des activités de cet ordre déjà au programme d'une classe de maternelle. Pour leur part, les sujets du groupe B n'ont pas bénéficié de ce surcroît d'exercice dans ce domaine.

Un examen, plus détaillé des résultats confirme cette supériorité du groupe A dans les réussites au test. Neuf questions sur 13 leur donnent une moyenne plus élevée. C'est dans les questions 1, 2 et 3 regroupées que la différence de moyenne est plus marquée (2,47) tel qu'il est expliqué plus haut. Ces questions se rapportent particulièrement aux processus mentaux mis en oeuvre dans l'activité de communication comme l'association, l'anticipation, la sélection d'indices, la reconnaissance de symboles, la comparaison, et bien d'autres encore. Les résultats aux questions 4, 5 et 6 regroupées accusent aussi une différence de moyenne, bien que moins élevée (1,74), en faveur du groupe A. Ces questions vérifient surtout l'habileté à donner du sens à un texte écrit et à produire des messages imprimés porteurs de sens.

Une seule question a donné une moyenne identique dans les deux groupes, c'est la 5 b. Elle demande une lecture de compréhension en utilisant un contexte de séquence logique et chronologique et en favorise la rétroaction; en somme, il s'agit d'une mise en situation pour exercer le rôle de récepteur dans une communication écrite. Il est assez intéressant de constater que, dans une activité se rapprochant de la réalité familière à l'enfant, en l'occurrence la lecture d'un livre d'histoire, les différences s'estompent. La petite histoire était bien simple, il va sans dire et elle comportait un élément de grande motivation. C'était une histoire de pomme dans laquelle la pomme était présente et se laissait manger! Mais quand même, ces quatre pages demandaient de pouvoir suivre une séquence et de capter des messages de différents types en utilisant des indices graphiques et contextuels.

comme c'était le cas pour 2 b. Est-ce le fait que les élèves, de ce groupe, pour qui le matériel de référence était nouveau, aient eu à fournir un plus grand effort d'observation en 2 a et par conséquent, aient transféré plus facilement leurs apprentissages en 2 b? Cette explication rationnelle ne semble pas se vérifier pourtant aux autres questions de la première partie du test qui présentent à peu près la même approche.

Pour terminer l'étude des résultats, la mention de quelques cas particuliers pourrait être d'un certains intérêt pour les éducateurs engagés dans le travail au préscolaire.

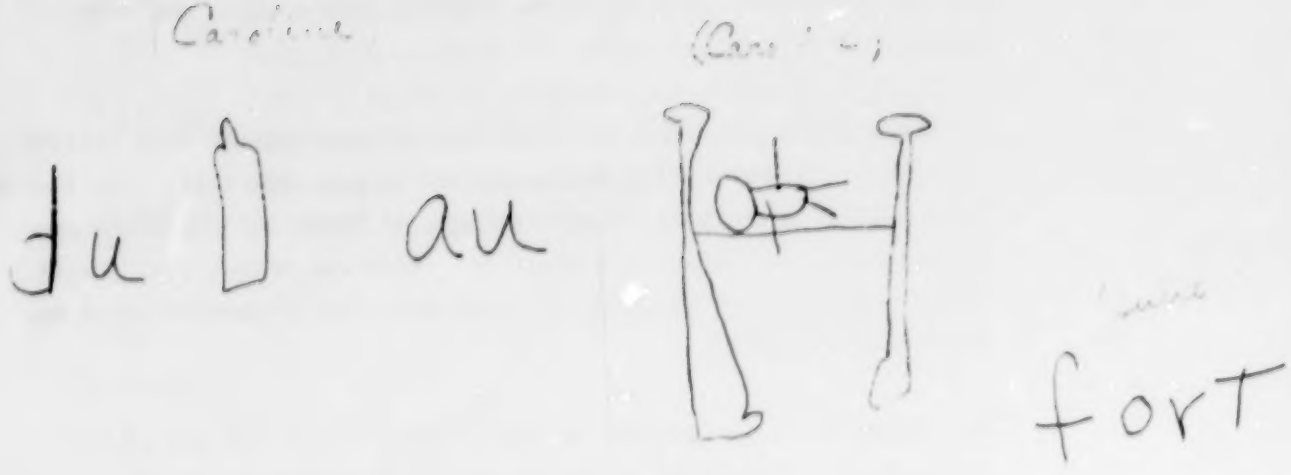
Une petite fille seulement a semblé se sentir en situation de test. Elle était classée forte par sa jardinière. Pendant la passation, elle était très anxieuse par rapport à la performance des autres enfants et voulait sans cesse se comparer pour ajuster ses comportements.

Certains enfants du groupe de contrôle se sont montrés fort intéressés par les albums qu'ils voyaient pour la première fois. Ils étaient plus curieux d'explorer ce matériel que de faire les activités proposées par l'instrument d'évaluation. Pour ces enfants, il aurait fallu disposer d'un peu plus de temps pour leur permettre cette exploration préalable.

Au niveau de la production, un enfant n'a employé que des pictos substantifs. Plusieurs autres ne savent que faire du verbe: ils le placent et le déplacent sans trop comprendre ce que cet élément ajoute au sens de leur phrase écrite. Ils ont tendance alors à reléguer le verbe à la fin et à combler oralement ce qui manque à l'écrit lorsqu'ils se relisent. Par contre, un enfant a utilisé trois verbes en six mots!

Certains s'embrouillent dans la syntaxe et produisent un texte désordonné. Un enfant a structuré ses phrases selon une association sémantique. Quelques exceptions n'ont pas acquis la linéarité. Ils disposent les éléments graphiques sans ordre apparent. Un seul enfant n'a rien produit du tout. Un autre, en revanche, a employé un complément circonstanciel et une relative.

Quelques enfants ont exigé des mots écrits en code linguistique, des articles, des adjectifs et ont dessiné eux-mêmes les pictos qui manquaient pour exprimer leur message.



En résumé, l'analyse des résultats permet de dire que l'ensemble du test offre des activités suffisamment exigeantes pour être discriminatives par rapport à l'actualisation des processus cognitifs ainsi qu'à l'habileté globale de lecture et d'écriture. C'est dans ce sens que l'instrument élaboré et éprouvé dans cette recherche peut être envisagé comme valable pour une évaluation des acquis en lecture et écriture chez des tout-petits de quatre et cinq ans.

Cette évaluation sera formative et critériée. En effet, l'analyse de chacune des parties du test facilite la localisation des succès et des échecs en termes d'actualisation de processus, d'habiletés ou de stratégies.

Dans un test comme celui-ci, il est relativement facile de détecter une difficulté particulière soit au niveau de l'organisation de contenu, de l'association sémantique, de l'anticipation de la symbolisation ou de la structuration syntaxique, soit au niveau de la compréhension. À cause de cette propriété, l'instrument pourrait même servir à l'apprentissage comme tel si le souci premier, chez l'enseignant(e) qui l'utilise, n'est pas l'évaluation.

CONCLUSION

Le phénomène de l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture est désormais un fait acquis du moins dans la société nord-américaine. En conséquence, les classes de maternelle comme les garderies deviennent peu à peu plus riches en matériel de lecture et d'écriture. À côté des traditionnels livres d'histoires, on voit s'étaler des ensembles d'imprimeries, des collections d'encyclopédies, des revues et des jeux de toutes sortes propres à développer les habiletés linguistiques des tout-petits.

Le matériel type "La maison pour lire", avec ses deux albums déjà réalisés, s'inscrit dans ce nouveau mouvement. Il s'inspire de l'approche psycholinguistique préconisée par le programme de français. Son expérimentation dans sept classes d'une école maternelle de la province pendant près de huit mois a donné lieu à des observations concluantes sur les capacités des jeunes enfants d'appréhender la lecture et l'écriture et de se mettre en situation de communication écrite. Un tel matériel s'est révélé un grand facilitateur d'apprentissage par l'intérêt qu'il suscite et la variété d'activités qu'il favorise.

L'instrument d'évaluation qui lui fait suite sert de complément d'observation pour les éducatrices et éducateurs qui sentent le besoin de vérifier les acquis des élèves dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est conçu de façon à faire actualiser les processus mentaux sous-jacents à ces actes de communication et à plonger le sujet dans l'activité de communication écrite. Les résultats analysés et interprétés indiquent (voir tableau 22 page 56 et figures 18 a) page 52, 18 b) page 53, à quel point lorsque l'environnement est riche et le matériel adéquat, les habiletés des enfants se développent et s'épanouissent. "C'est le fun, on peut apprendre en jouant" ont-ils commenté.

Ainsi, en permettant à l'enfant de jouer à la lecture et à l'écriture lorsqu'il le demande, nous contribuons à son développement intégral. Comme le conseille le Programme d'éducation préscolaire de 1981, il faut placer cette démarche dans le contexte global de l'adaptation du jeune enfant à son milieu de vie, de son autonomie, de son sens de l'initiative, de sa créativité et de sa confiance en soi.

Remerciements

Il est à propos de remercier ici toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche et en particulier, la commission scolaire de Saint-Eustache, la directrice de l'école Sainte-Marie madame Francine Dupuis et les jardinières des sept classes expérimentales.

Merci aussi au professeur Gérard-Raymond Roy, responsable du P.P.M.F. de Sherbrooke qui a revisé ce texte et à Estelle Tremblay qui l'a dactylographié.

BIBLIOGRAPHIE

APPLEBEE, A.N., Looking at writing, Educational Leadership, vol 38, March 1981, 458-462.

BERNIER, G. et BROCHU, J., Jouons avec les pictogrammes à la maternelle. Jeu éducatif et guide pédagogique 168 pages dactylographiées. Collection Place au français, Lidec, 1980.

BICKLEY, A.C., ELLINGTON, B., and BICKLEY, R.T., The cloze procedure: A Conspectus, Journal of reading Behavior, 1970, 2, 232-249.

BOTEL, M., Botel Milestone tests. Philadelphia: Botel-Sheppard, Pennsylvania 19129, 1980.

CALMY, G., L'apprentissage de l'écriture, Paris, Édition Fernand Nathan, 1977.

CHALL, J.S., Learning to Read: the Great Debate, New York: McGraw-Hill, 1967.

CHATEAU, J., Le jeu et l'enfant. Librairie philosophique J. Urin, Paris, 1973.

COHEN, R., L'apprentissage précoce de la lecture. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

DANSKY, J., Cognitive Consequences of Sociodramatic Play and Exploration Training for Economically Disadvantaged Preschoolers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1980, 20, 47-58.

DE LANDSHEERE, G., Le test de closure. Nathan, Paris, 1973.

ESTIENNE, F., L'enfant et l'écriture, Jean-Pierre Delarge, Paris, 1977.

FADIMAN, C. and HOWARD, J., Empty Pages: A Search for Writing Competence in Scholl and Society, Belmont, California: Fearon Pitman, 1979.

FOUCAMBERT, J., La manière d'être lecteur. SERMAP, Paris, Hatier, 1976.

FREDERIKSEN, C.H. et DOMINIC, J.F., Writing, Vol 2, Process, Development and Communication. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1981.

FREINET, C., L'apprentissage de l'écriture. Verviers, Marabout, 1975.

GATES, A., Reading Readiness Tests. Bureau of publication Teachers'College, Columbia University, 1958.

GIBSON, E., Learning to read. Sciences, 148, 3673, p. 1066-1072, New York, 1965.

GOODMAN, K.S., Emergence of New Methodology for Reading Instruction. In K.S. Goodman, (Ed.), Miscue analysis: Applications to reading instruction. Eric Clearinghouse, Illinois, 1979.

GRAY, W.S., L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris, UNESCO, 1969.

GUIBBERT, P., VERDELHAM, M., Écrire et rédiger à l'école, ESF, Paris, 1980.

GUION, J., Nos enfants et l'orthographe. Le Centurion, Paris, 1973.

INIZAN, A., Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture in Le Temps d'apprendre à lire. Bouvelier, 1973.

LATENDRESSE, L., Vérification de l'actualisation de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de trois, quatre et cinq ans. Tomes 1, 2, 3 inédits. 687 pages dactylographiées. Dépositaires: Bibliothèque de l'Université de Sherbrooke et Didacthèque du PPMF de Sherbrooke, 1980, 1981.

LATENDRESSE, L., et POUPART, M., Création d'un matériel type de lecture destiné aux élèves de maternelle et du premier cycle du primaire. Inédit. 206 pages dactylographiées. Dépositaire: Didacthèque du PPMF de Sherbrooke, 1981.

LENTIN, L. et al., Du parler au lire, Tome 3, Paris, E.S.F., 1977.

LOBROT, M., Troubles de la langue écrite et remèdes. Paris, E.S.F., 1977.

LURCAT, L., Études de l'acte graphique. Paris, Mouton et École pratique des Hautes Études, 1974.

MALMQUIST, E., A Decode of Reading Research in Europe. 1959-1969: A Review, Journal of Educational Rerearch, 63, 7, 1970, 309-329.

MALMQUIST, E., An International Overview of Primary Reading Practices. Journal of Reading, 18, 8, May 1975, 615-624.

M.E.Q., Programme d'étude primaire, français. Direction des programmes, service du primaire, Québec 1979.

M.E.Q., Programme d'éducation préscolaire. Direction des programmes, service du primaire. Québec, 1981.

PELLEGRINI, A.D., Preschoolers' generation of cohesive text in two play contexts. Discourse Processes 1982, 5, 101-107.

PELLEGRINI, A.D., and LEE Golda., The Effects of Thematic – Fantasy Play Training on the Development of Children's Comprehension. American Educational Research Journal, vol 19, no 3, 1982, 443-452.

PIKULSKI, J., and SHANAHAN, T., Approaches to the Informal Evaluation of Reading. IRA, Newark, Delaware, 1982.

RESNICK, L., and WEAVER, P., Theory and Practice of Early Reading, vol 1, 2, 3. L.E.A., New Jersey, 1979.

RICHAUDEAU, F., L'écriture efficace, Retz-C.E.P.F., Paris, 1975.

SACHS, J., The Role of Adult-Child Play in Language Development. In K.H. Rubin (Ed.), Children's Play, Jossez-Bass, San Francisco, 1980.

SIMON, J., La langue écrite de l'enfant. P.U.F., Paris, 1973.

SINGER, H., and RUDDELL, R.B., Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, Delaware, Newark, 1976.

SLATER, C., Writing: the Experience of One Scholl District In Journal of Reading, vol 26, 1, 1982, 24-32.

SMITH, F., Comment les enfants apprennent à lire. Édition France-Amérique, Montréal, 1981.

SMITH, F., Writing and the Writer. Holt, Rinehart, Winston inc. U.S.A., 1982.

SOMMERMEYER, A., Jouer avec les tout-petits. Édition Universitaire, Paris, 1975.

TORESSE, B., La nouvelle pédagogie du français, tome 1. O.C.D.L., Paris, 1973, 1974, 1975.

VAILLANCOURT, Y., et LEBLANC, S., Et si on lisait. Méthode de lecture. Les éditions françaises, Québec-Montréal, 1978, 1981.

VIGNER, G., Lire: du texte au sens. CLE International, Paris, 1979.

WEHRHEIM, S., et DEVALS, M., Apprentissage de la lecture: activité de l'intelligence. Toulouse, Privat, 1976.

Annexe A

Tableaux et figures

Tableau 1

Résultats de la question 1 a)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (13)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1						
2	1	3,12	1	7,69	1	5,26
3	2	6,25			1	5,26
4	1	3,12			1	5,26
5	28	87,5	12	92,30	16	84,21
Total	32	100	13	100	19	100

M. AB	4,73
M. A	4,77
M. B	4,68

Question 1 a)

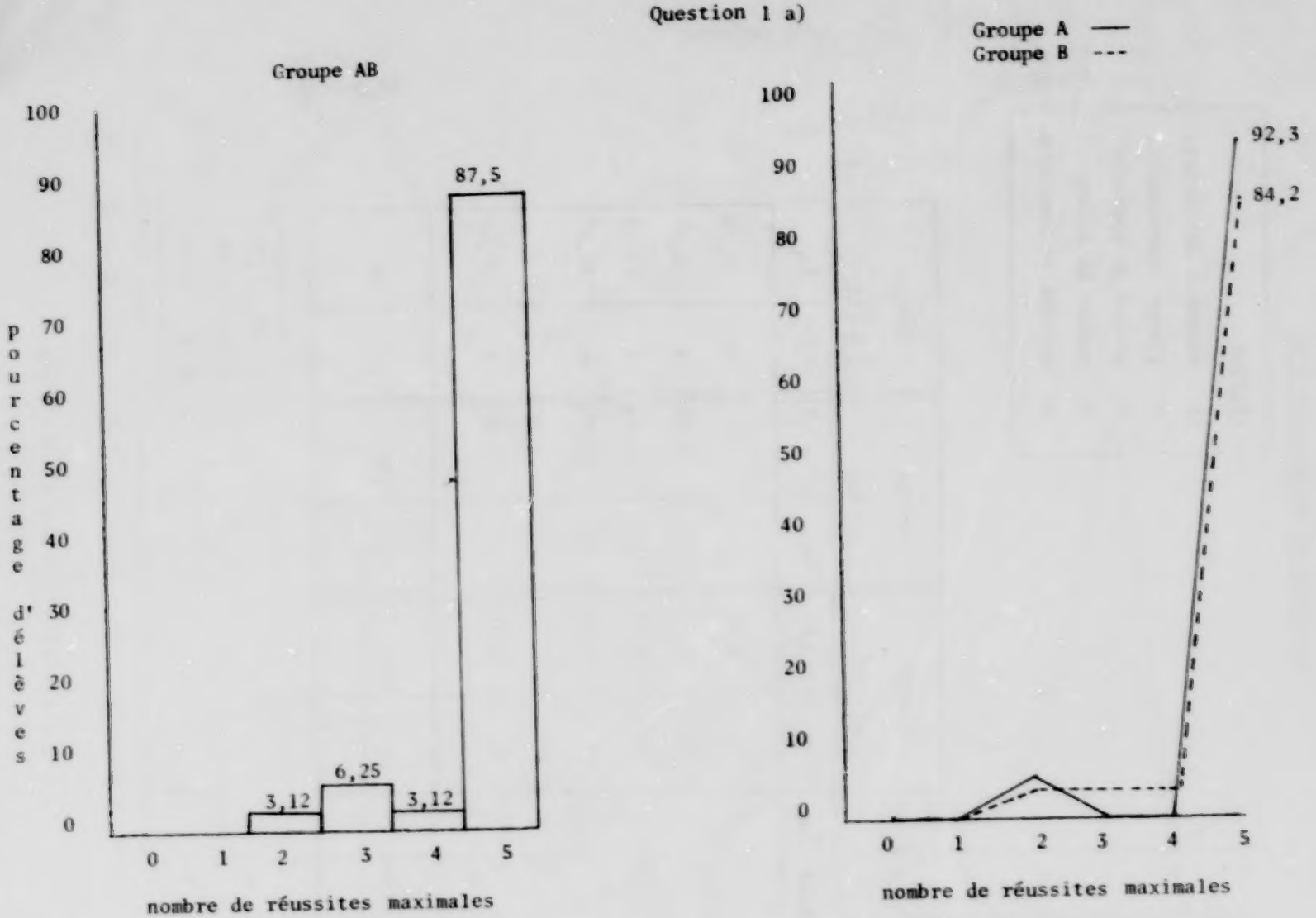


Figure 1

Tableau 2

Résultats de la question 1 b)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (13)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	3	9,37			3	15,78
1	6	18,75	2	15,38	4	21,05
2	6	18,75	2	15,38	4	21,05
3	14	43,75	8	61,53	6	31,57
4						
5	3	9,37	1	7,69	2	10,52
Total	32	100	13	100	19	100

M. AB	2,39
M. A	2,69
M. B	2,10

Question 1 b)

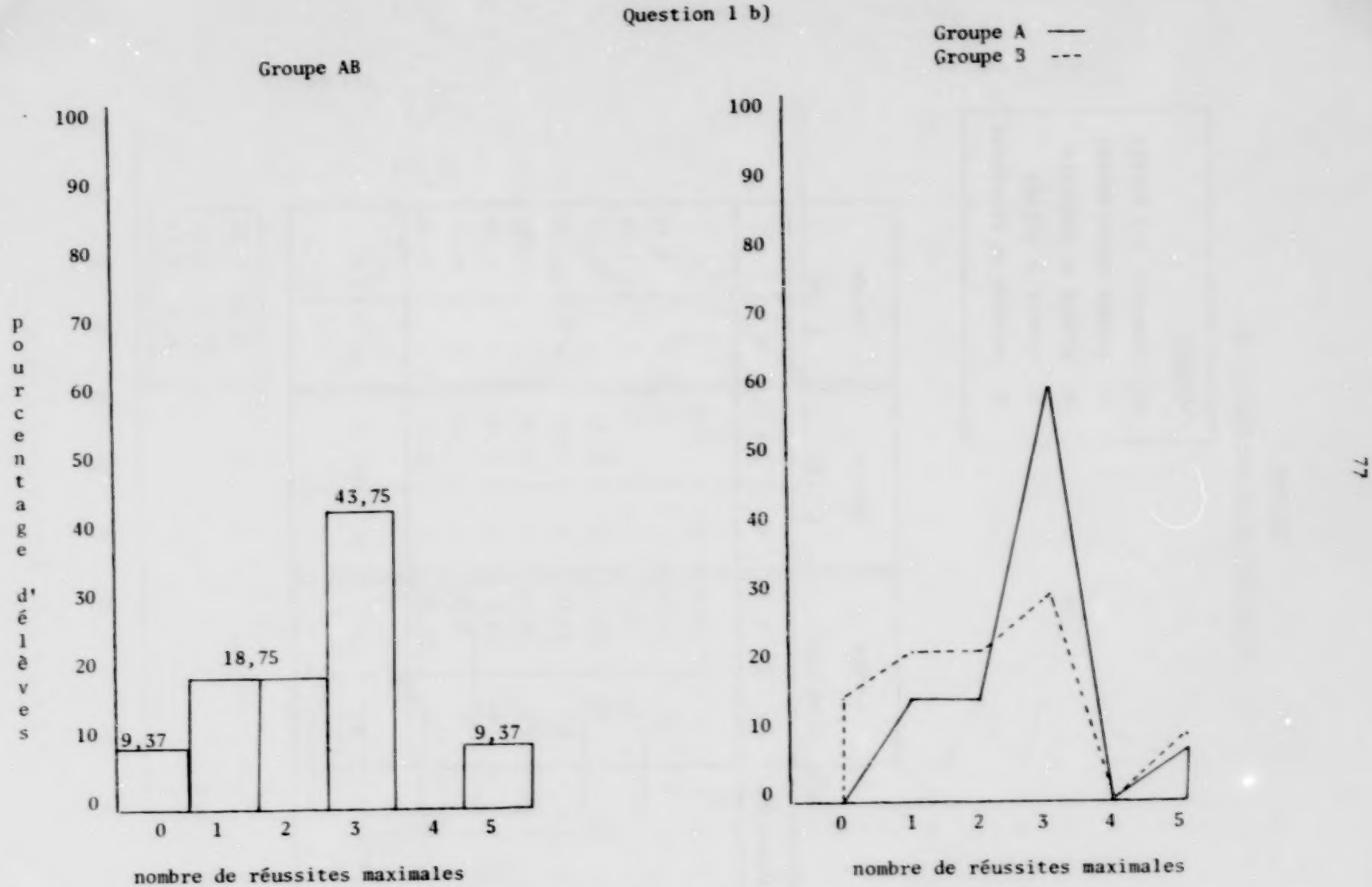


Figure 2

Tableau 3

Résultats de la question 2 a)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (13)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	1	3,12	1	7,69		
1	1	3,12			1	5,26
2	1	3,12			1	5,26
3	4	12,5	2	15,38	2	10,52
4	5	15,62	1	7,69	4	21,05
5	9	28,12	4	30,76	5	26,31
6	4	12,5	1	7,69	3	15,78
7	3	9,37	1	7,69	2	10,52
8	4	12,5	3	23,07	1	5,26
Total	32	100	13	100	19	100

M. AB	4,94
M. A	5,15
M. B	4,73

Question 2 a)

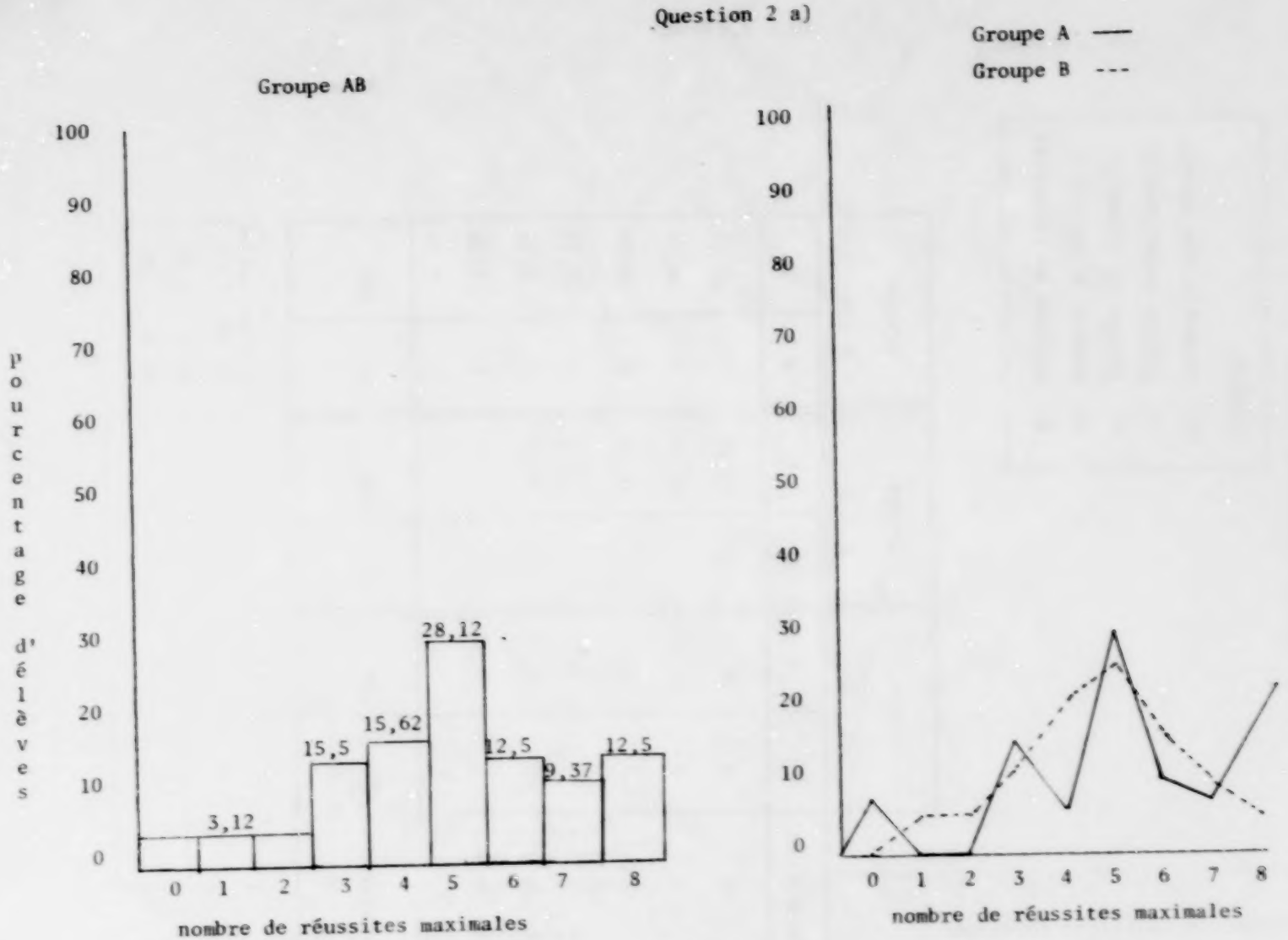


Figure 3

Tableau 4

Résultats de la question 2 b)

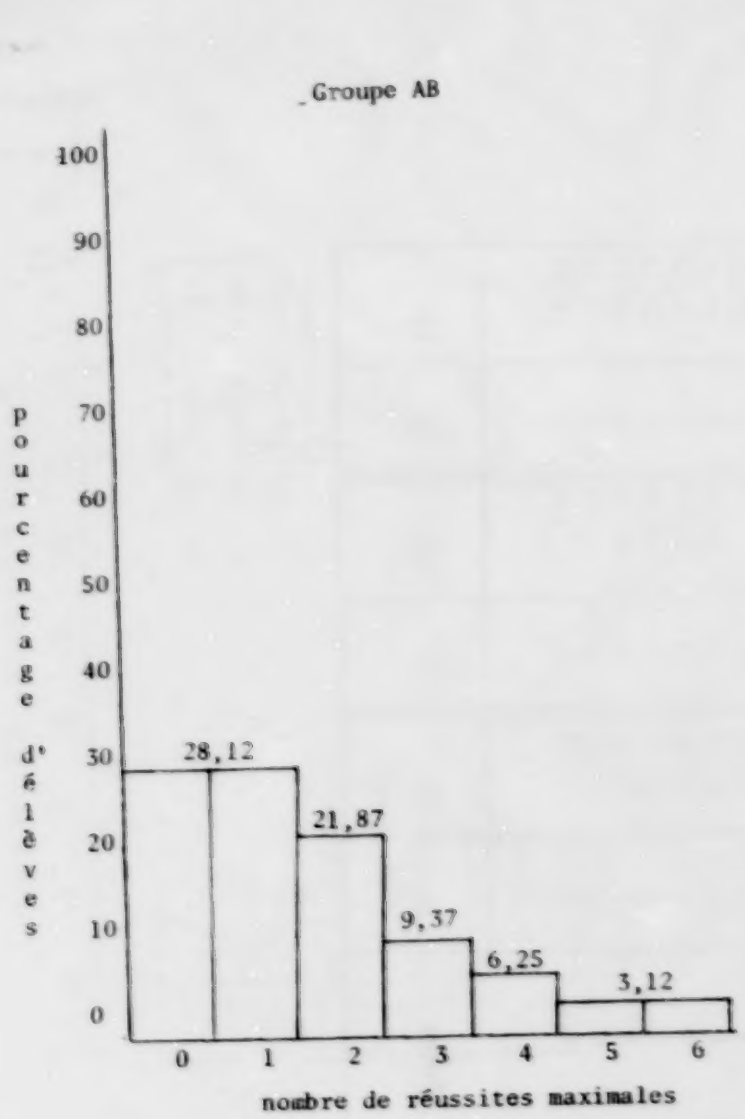
Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (13)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	9	28,12	5	38,46	4	21,05
1	9	28,12	2	15,38	7	36,84
2	7	21,87	5	38,46	2	10,52
3	3	9,37			3	15,78
4	2	6,25	1	7,69	1	5,26
5	1	3,12			1	5,26
6	1	3,12			1	5,26
Total	32	100	13	100	19	100

M. AB	1,53
M. A	1,23
M. B	1,84

Question 2 b)



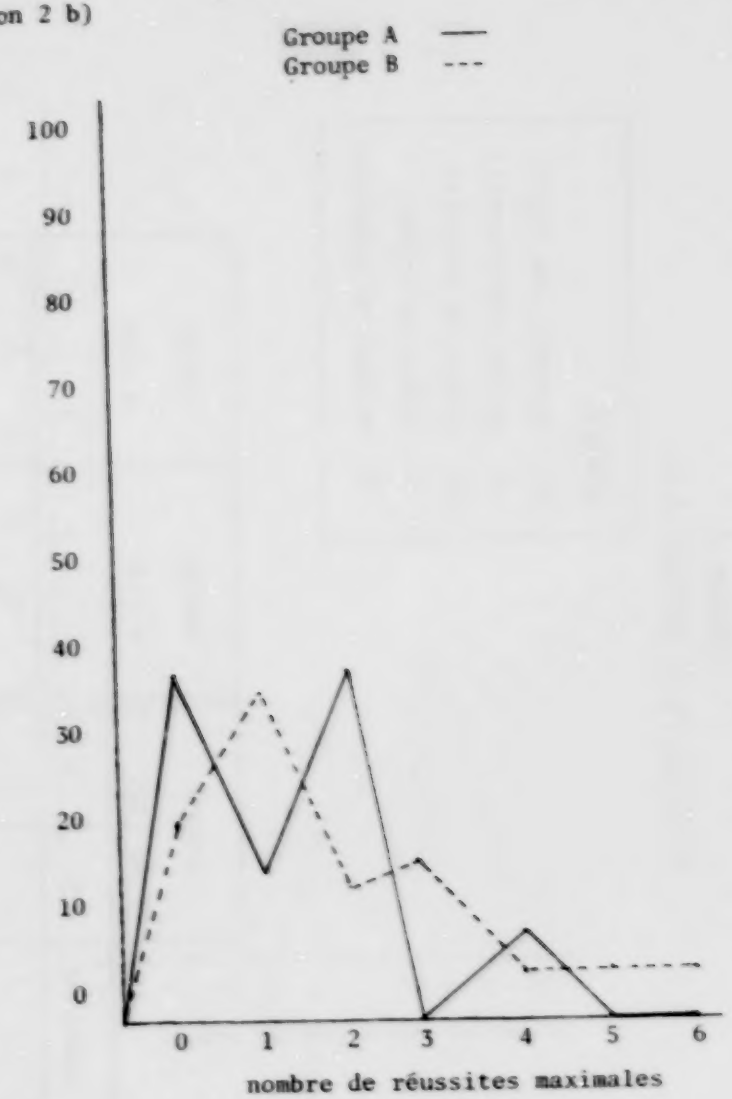


Figure 4

Tableau 5

Résultats de la question 3 a)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (31)		Groupe A (13)		Groupe B (18)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1	2	6,45	1	7,69	1	5,55
2					1	5,55
3	1	3,22			2	11,11
4	2	6,45			5	27,77
5	7	22,58	2	15,38	1	5,55
6	4	12,90	3	23,07	4	22,22
7	5	16,12	1	7,69	1	5,55
8	5	16,12	4	30,76	2	11,11
9	3	9,67	1	7,69	1	5,55
10	2	6,45	1	7,69		
Total	31	100	13	100	18	100

M. AB	6,31
M. A	6,69
M. B	5,94

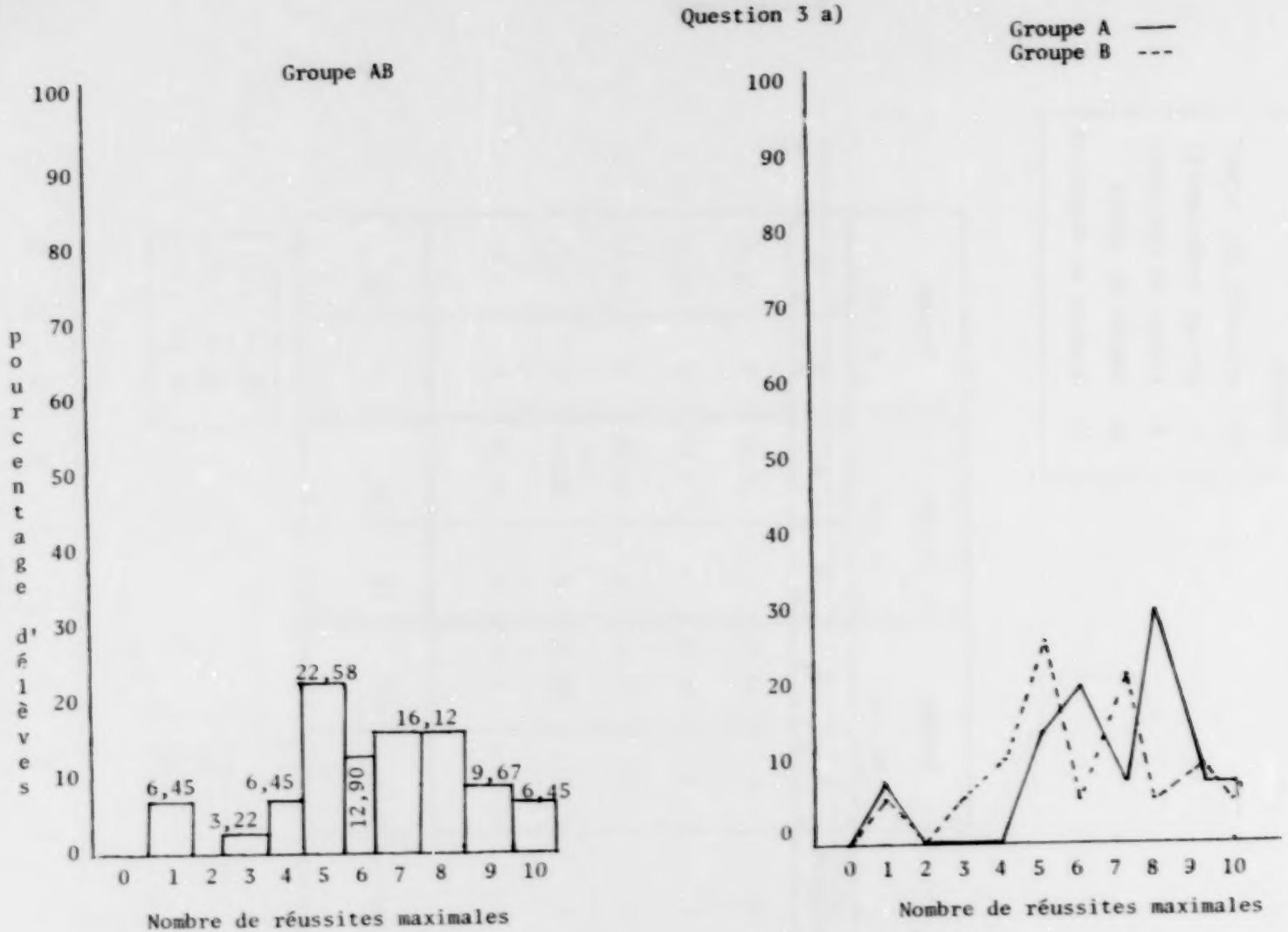

Question 3 a)
Groupe A
Groupe B
Groupe AB
pourcentage d'élèves
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
6,45
3,22
6,45
22,58
12,90
16,12
9,67
6,45
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nombre de réussites maximales
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nombre de réussites maximales

Figure 5

Tableau 6

Résultats de la question 3 b)

Légende

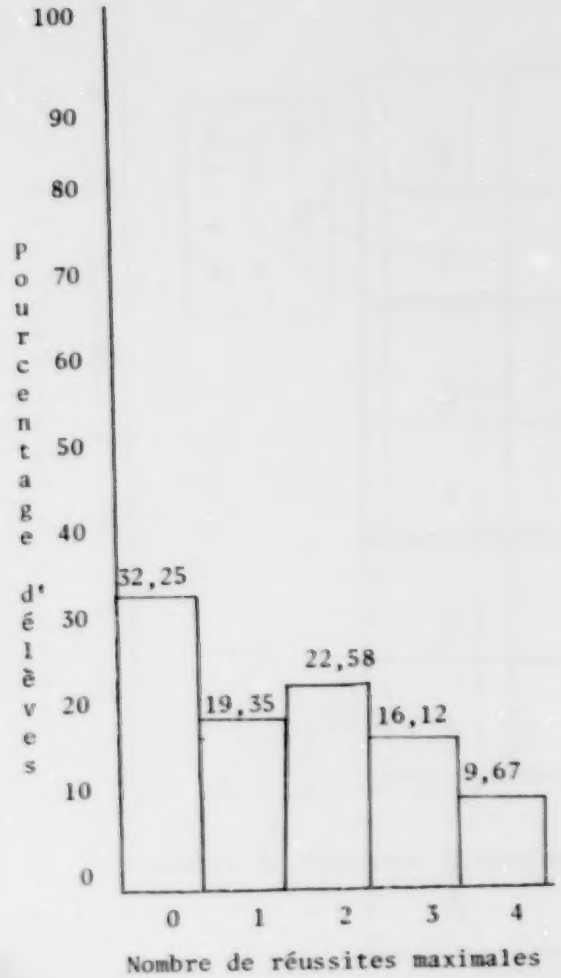
AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (31)		Groupe A (13)		Groupe B (18)	
Réussites	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
0	10	32,25	2	15,38	8	44,44
1	6	19,35	1	7,69	5	27,77
2	7	22,58	4	30,76	3	16,66
3	5	16,12	4	30,76	1	5,55
4	3	9,67	2	15,38	1	5,55
Total	31	100	13	100	18	100

M. AB	1,61
M. A	2,23
M. B	1,0

Question 3 b)

Groupe AB



Groupe A ——
Groupe B ---

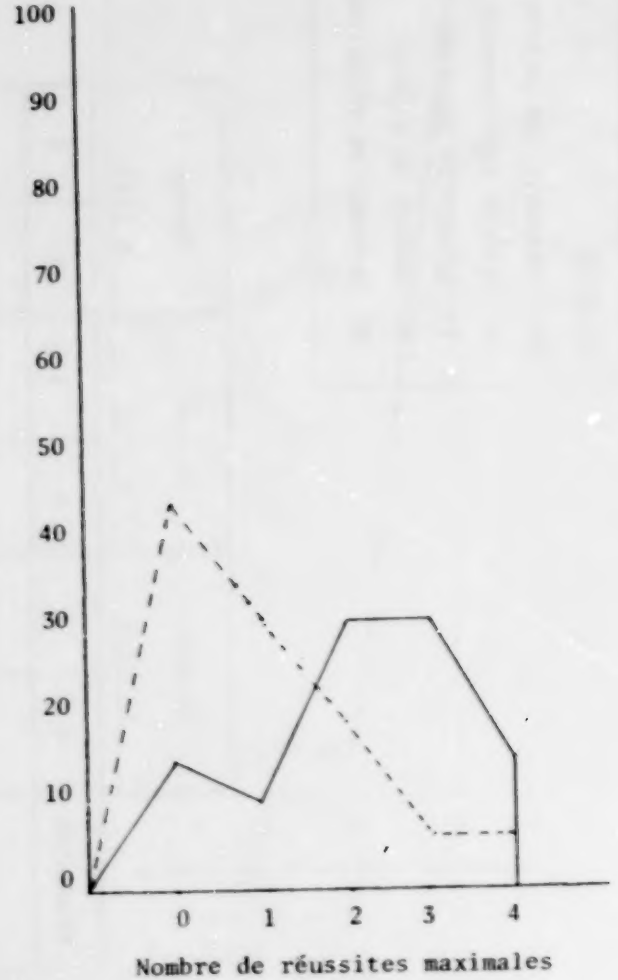


Figure 6

Tableau 7

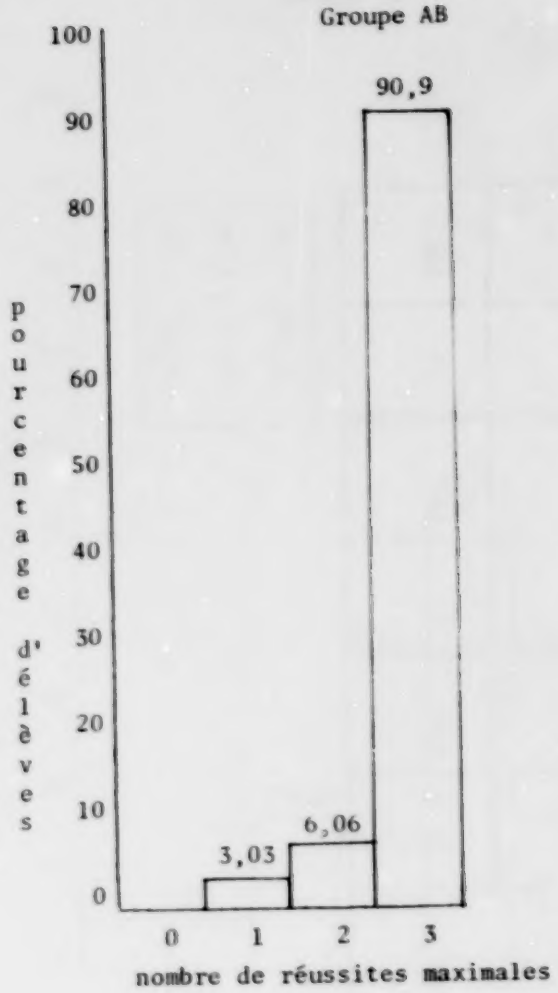
Résultats de la question 4 a)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (33)		Groupe A (14)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1	1	3,03			1	5,26
2	2	6,06	1	7,14	1	5,26
3	30	90,90	13	92,85	17	89,47
Total	33	100	14	100	19	100

M. AB 2,88
M. A 2,92
M. B 2,84



Question 4 a)

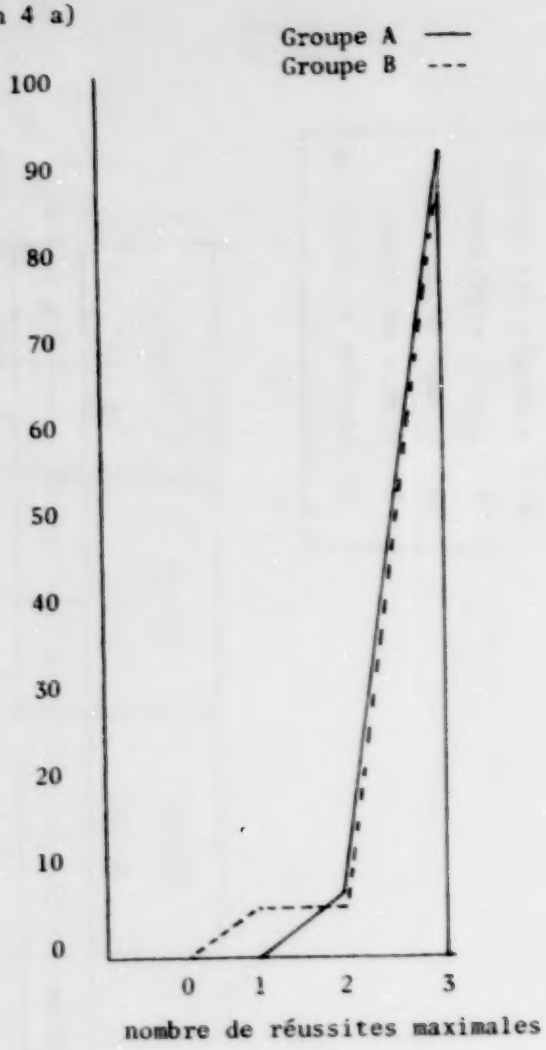


Figure 7

Tableau 8

Résultats de la question 4 b)

Légende

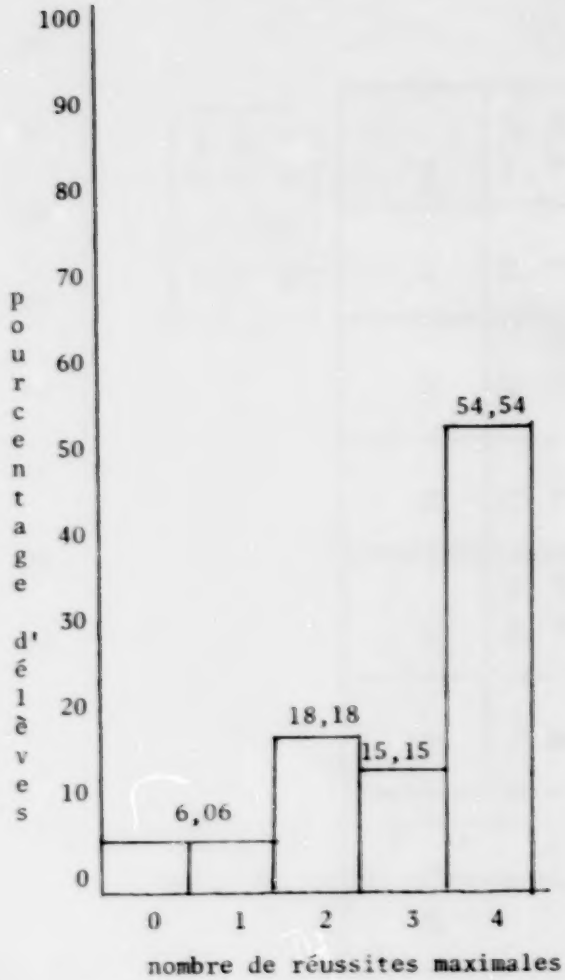
AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (33)		Groupe A (14)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	2	6,06			2	10,52
1	2	6,06	1	7,14	1	5,26
2	6	18,18	2	14,28	4	21,05
3	5	15,15	2	14,28	3	15,78
4	18	54,54	9	64,28	9	47,36
Total	33	100	14	100	19	100

M. AB	3,09
M. A	3,35
M. B	2,84

Question 4 b)

Groupe AB



Groupe A ——
Groupe B ---

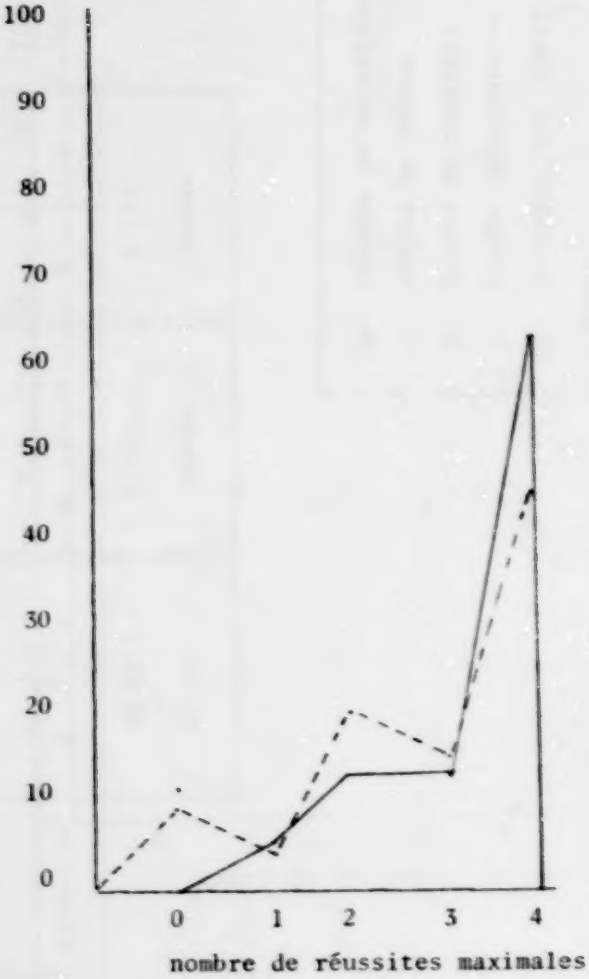


Figure 8

Tableau 9

Résultats de la question 5 a)

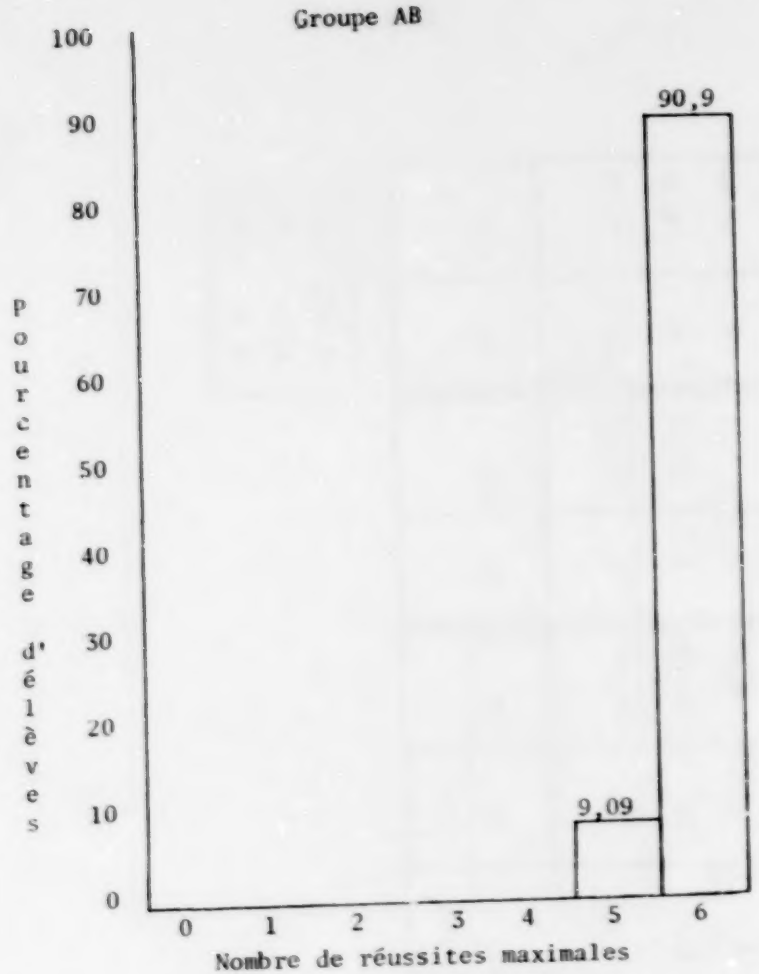
Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (33)		Groupe A (14)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1						
2						
3						
4						
5	3	9,09	2	14,28	1	5,26
6	30	90,91	12	85,72	18	94,74
Total	33	100	14	100	19	100

M. AB	5,89
M. A	5,85
M. B	5,94

Question 5 a)



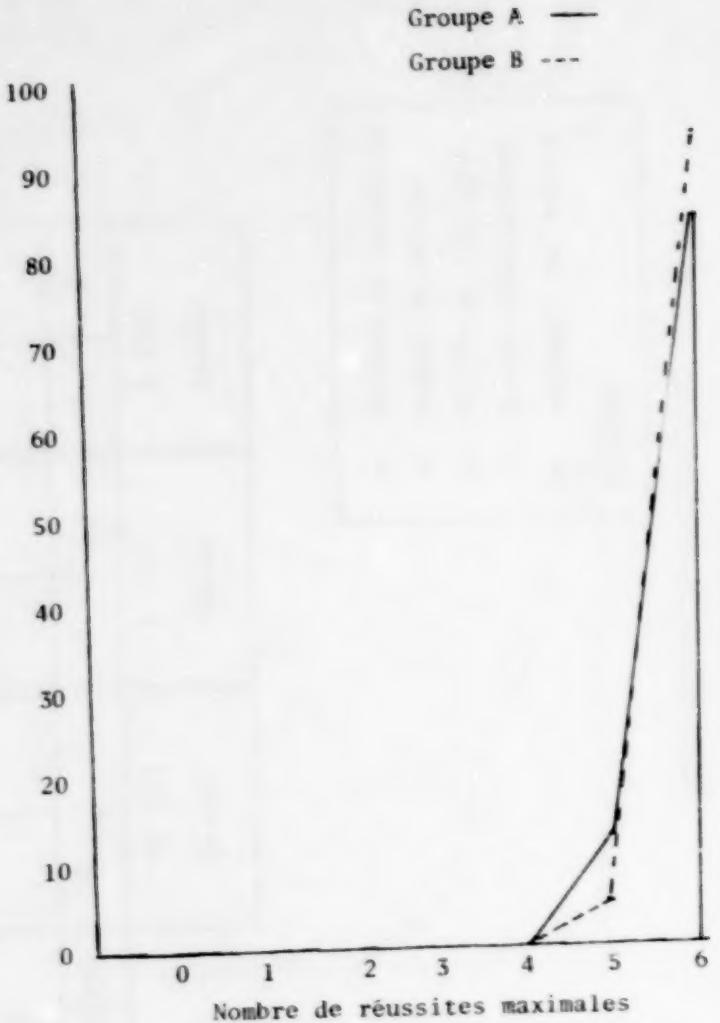


Figure 9

Tableau 10

Résultats de la question 5 b)

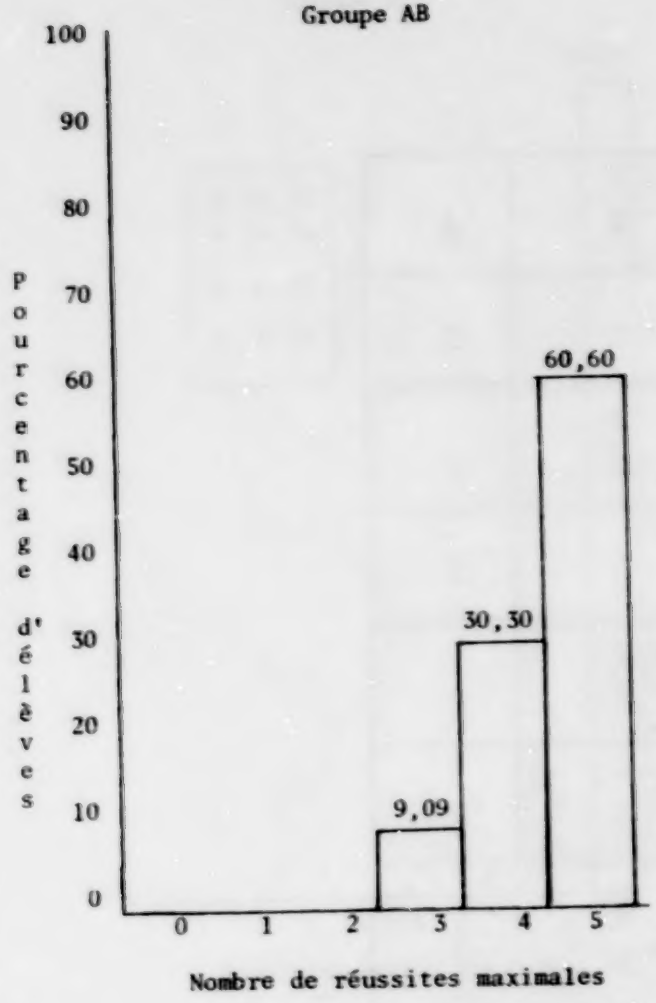
Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (33)		Groupe A (14)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1						
2						
3	3	9,10	1	7,15	2	10,53
4	10	30,30	5	35,71	5	26,32
5	20	60,60	8	57,14	12	63,15
Total	33	100	14	100	19	100

M. AB	4,50
M. A	4,50
M. B	4,50

Question 5 b)



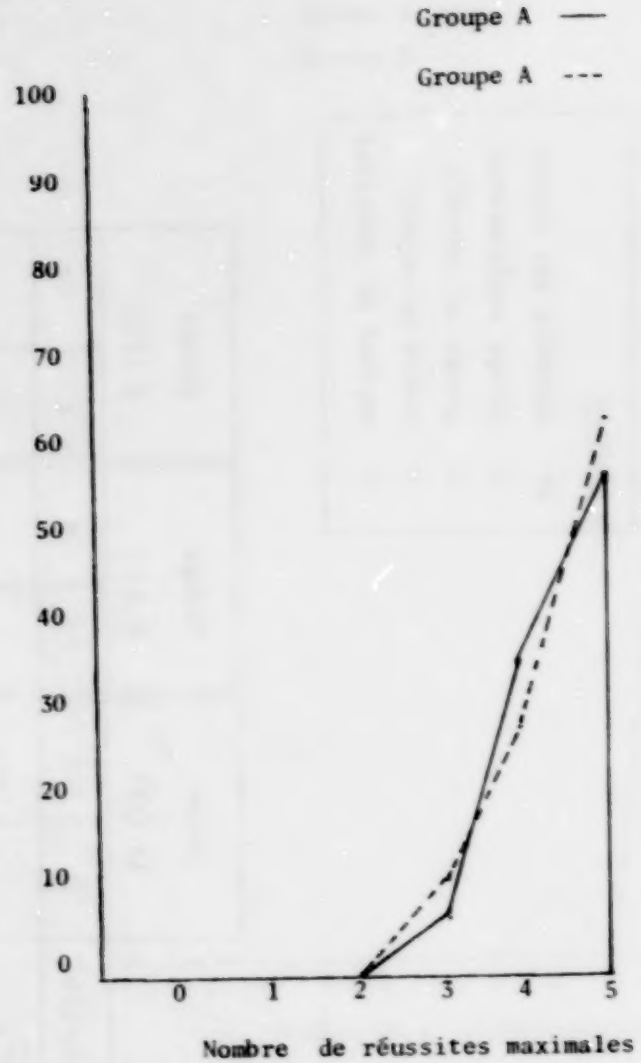


Figure 10

Tableau 11

Résultats de la question 6 a)

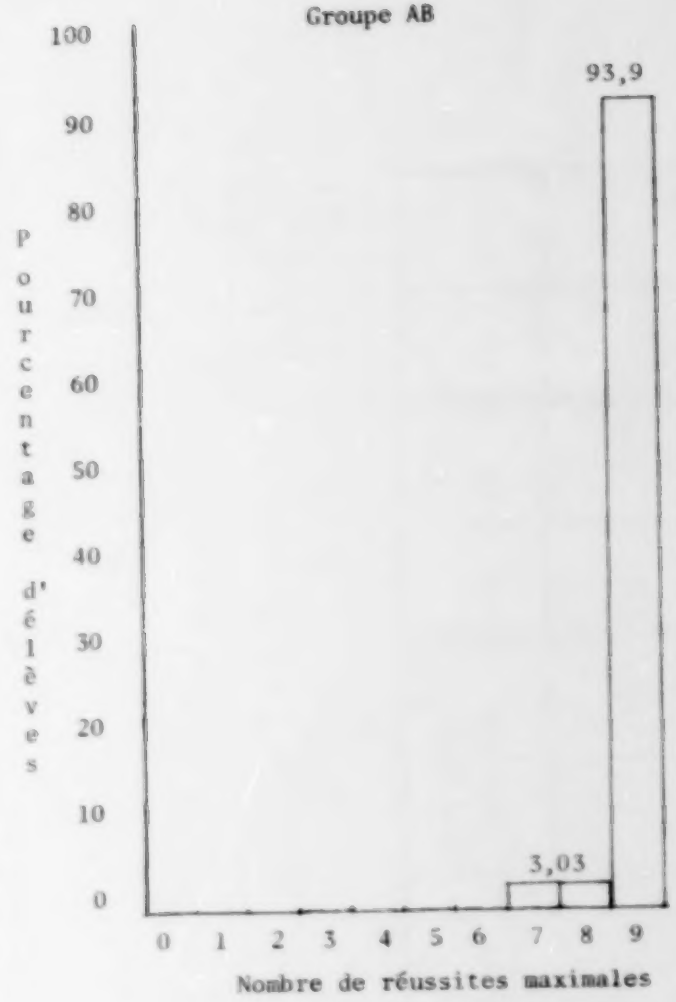
Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (33)		Groupe A (14)		Groupe B (19)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7	1	3,04	1	7,14		
8	1	3,03			1	5,26
9	31	93,93	13	92,86	18	94,74
Total	33	100	14	100	19	100

M. AB	8,89
M. A	8,85
M. B	8,94

Question 6 a)



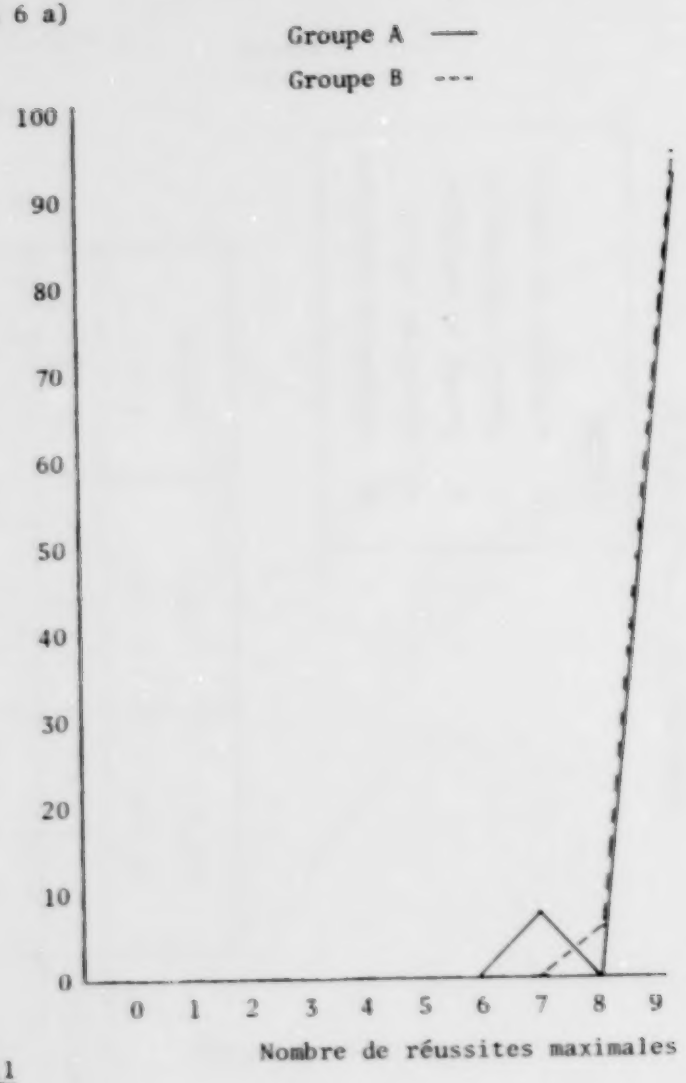


Figure 11

Tableau 12

Résultats de la question 6 b)

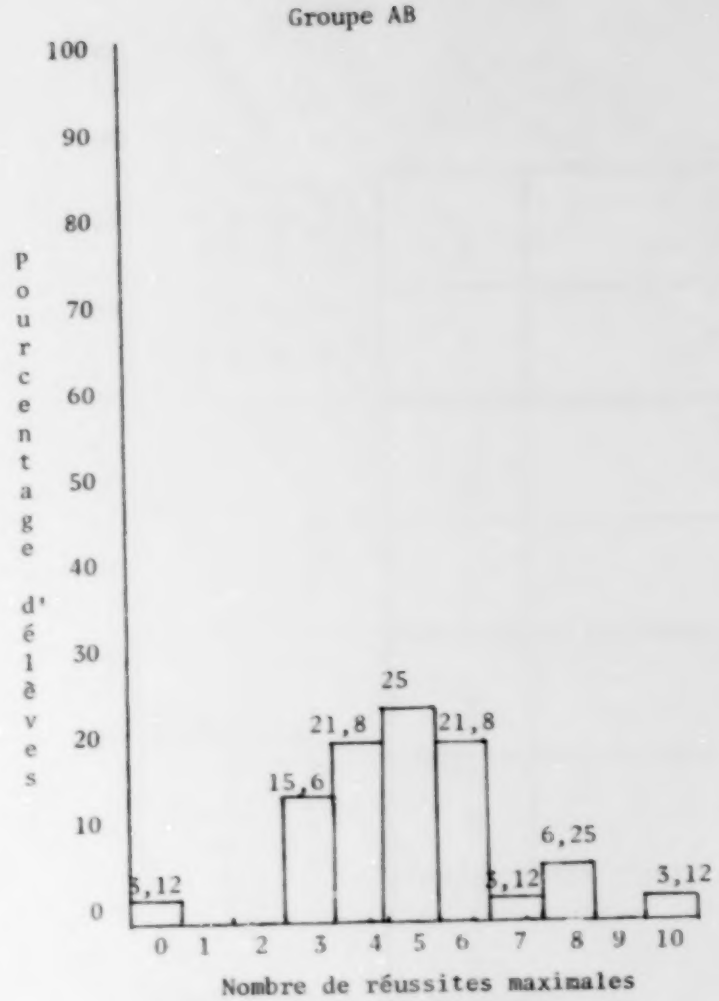
Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (14)		Groupe B (18)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	1	3,12			1	5,55
1						
2						
3	5	15,62	2	14,28	3	16,66
4	7	21,87	3	21,42	4	22,22
5	8	25,0	4	28,57	4	22,22
6	7	21,87	4	28,57	3	16,66
7	1	3,12			1	5,55
8	2	6,25			2	11,11
9						
10	1	3,12	1	7,14		
Total	32	100	14	100	18	100

M. AB	5,38
M. A	6,0
M. B	4,77

Question 6 b)



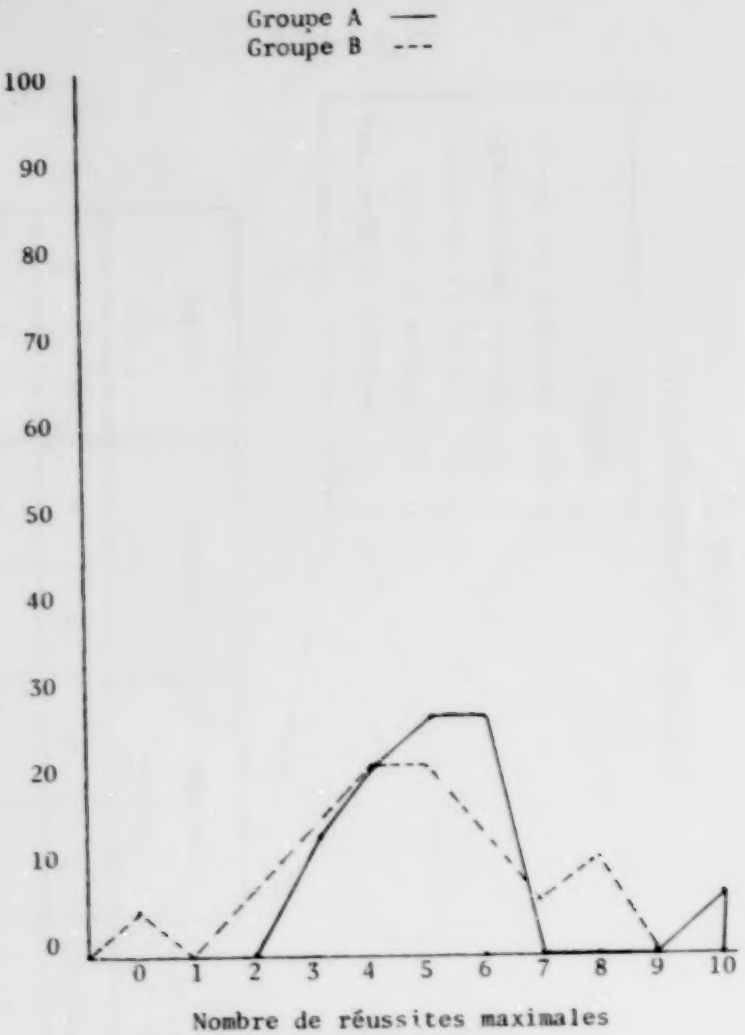


Figure 12

Tableau 13

Résultats de la question 6 c)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites

	Groupe AB (32)		Groupe A (14)		Groupe B (18)	
Réussites	N	%	N	%	N	%
0	7	21,87	1	7,14	6	33,33
1	6	18,75	2	14,28	4	22,22
2	14	43,75	8	57,15	6	33,33
3	5	15,63	3	21,43	2	11,12
Total	32	100	14	100	18	100

M. AB	1,57
M. A	1,92
M. B	1,22

Question 6 c)

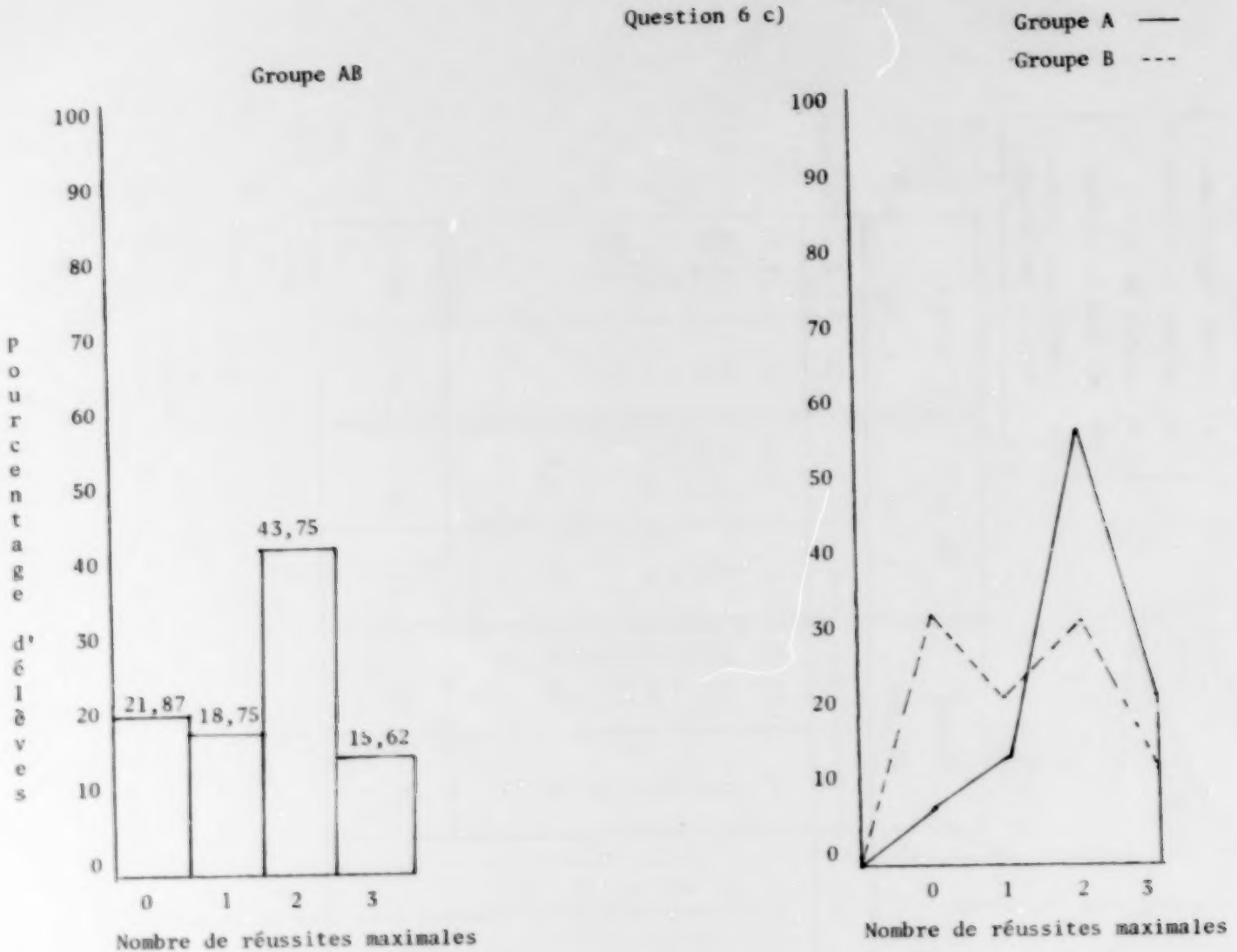


Figure 13

Tableau 14

Résultats de la question 6

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
N: nombre de sujets
M: moyenne en réussites
b/c: coefficient nombre de mots par phrase

	Groupe AB (32)		Groupe A (14)		Groupe B (18)	
b/c	N	%	N	%	N	%
0	6	18,75	1	7,14	5	27,77
1						
1,5	4	12,5	3	21,42	1	5,55
2	6	18,75	3	21,42	3	16,66
2,5	3	9,37	1	7,14	2	11,11
3	9	28,12	4	28,57	5	27,77
3,5	1	3,12			1	5,55
4	1	3,12			1	5,55
4,5						
5	1	3,12	1	7,14		
5,5						
6	1	3,12	1	7,14		
Total	32	100	14	100	18	100

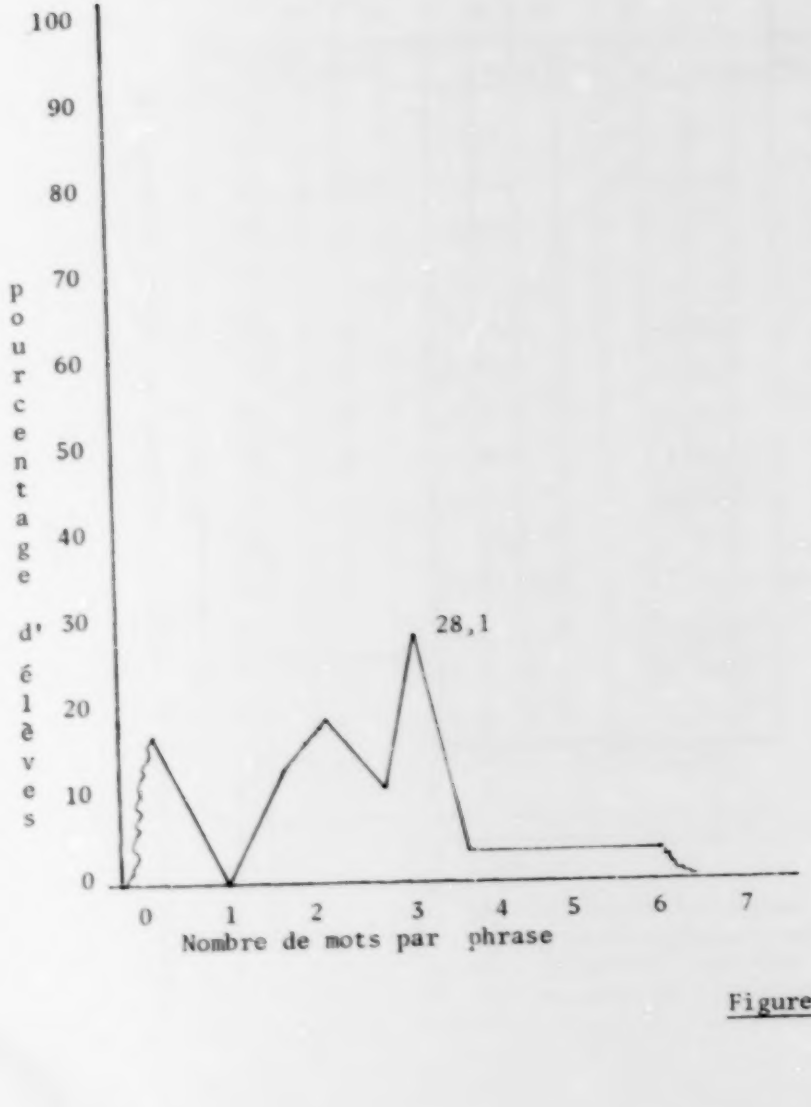
M. AB	2,25
M. A	2,57
M. B	1,94

Question 6

Groupe A ——

Groupe B ---

Groupe AB



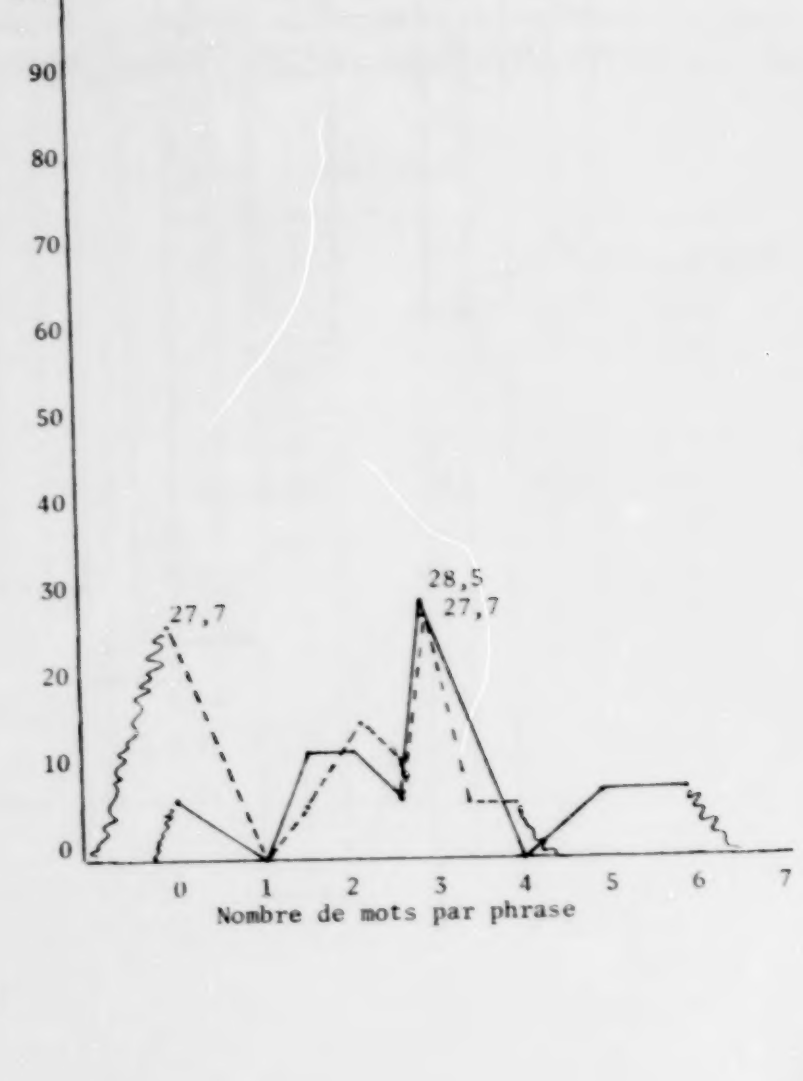


Figure 14

GA = 111
GR = 111
Nil =
6b/c
6c
6b
6a
5b
5a
4b
4a
3b
3a
2b
2a
1b
1a
,0
,1
,2
,3
,4
,5
,6
,7
,8
,9
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
de réussites
Différences entre les réussites observées et le maximum possible
Degré de discrimination des questions

Figure 17

Tableau 19

Degré de discrimination des questions par ordre décroissant

Questions	Réussites sur le nombre possible		Différence à partir du total possible		
	A	B			
1- 6 b/c	2,4/∞	1,8/∞	ne se calcule pas		
2- 6 c)	2,0/∞	1,2/∞	ne se calcule pas		
			A	B	M des 2 groupes
3- 2 b)	1,23/7	1,84/7	5,7	5,16	5,43
4- 3 b)	2,23/7	1,0/7	4,77	6,0	5,38
5- 1 b)	2,69/5	2,10/5	2,3	2,9	2,6
6- 6 a)	8,85/11	8,94/11	2,15	2,06	2,10
7- 2 a)	5,15/7	4,73/7	1,85	2,3	2,07
8- 4 b)	3,35/4	2,84/4	0,65	1,2	0,92
9- 3 a)	6,69/7	5,94/7	0,3	1,06	0,68
10- 5 b)	4,5/5	4,5/5	0,5	0,5	0,5
11- 1 a)	4,77/5	4,68/5	0,23	0,32	0,27
12- 4 a)	2,92/3	2,84/3	0,08	0,16	0,12
13- 5 a)	5,85/6	5,94/6	0,15	0,06	0,10

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
M: moyenne en réussites

Tableau 20

Les différences de moyennes des résultats par ordre décroissant par rapport à la discrimination des questions

Questions	A	Ordre de discrimination des questions
3 b)	1,23	(4)
3 a)	0,75	(9)
6 c)	0,70	(2)
6 b/c	0,63	(1)
1 b)	0,59	(5)
4 b)	0,51	(8)
2 a)	0,42	(7)
1 a)	0,09	(11)
4 a)	0,08	(12)

Questions	B	Ordre de discrimination des questions
2 b)	0,61	(3)
5 a) et 6 a)	0,09	(13) (6)

Aucune différence de moyenne

Question	A, B	Ordre de discrimination des questions
5 b)	0,5	(10)

Légende

AB: ensemble des sujets
A: groupe expérimental
B: groupe de contrôle
M: moyenne en réussites

Annexe B

Protocoles de passation du test

Protocole de passation de l'instrument d'évaluation après expérimentation du matériel type La maison pour lire.

Préliminaires: saluer l'enfant, se présenter et donner l'objectif de l'entrevue.

Exemple. – "Bonjour ..., moi je suis ... Est-ce que tu sais déjà lire et écrire? J'ai apporté un jeu de lecture et d'écriture. On va travailler ensemble quelques minutes pour voir ce que ça te dit".

1. Présenter la première activité. Association noms ↔ personnages. La page des personnages dans l'album 1 est montrée à l'enfant en indiquant la correspondance nom ↔ personnage, (5 personnages).

   a) Laisser la page ouverte et donner à l'enfant les cartons séparés: personnages d'un côté et noms de l'autre. Demander à l'enfant de les réunir. Noter les résultats.

   b) Fermer la page de l'album. Demander à l'enfant de recommencer en mêlant les cartons. Noter les résultats sur la fiche de notation. (5 minutes)

2. Présenter la deuxième activité. Reconstitution, comparaison et association symbolique, symbole ↔ syntagme nominal et phrase.

   a) L'album 1 est ouvert devant l'enfant. Lui demander de reconstituer les ensembles de symboles avec leurs groupes de mots. Noter les résultats.

   b) Recommencer en mêlant les cartons sans permettre de consulter l'album. Noter les résultats. (5 minutes)

3. Présenter la troisième activité. Discrimination visuelle. Reconnaissance de mots et de sens.

a) L'album 2 est à la disposition des enfants. Les étiquettes mots lui sont présentées avec les représentations graphiques (2 paquets). L'enfant retrouve dans l'album le même mot ou groupe de mots et la représentation graphique. Noter les résultats.

N.B.— Orienter l'enfant vers l'album, l'unité et l'enveloppe à cause de la limite de temps.

b) Reprendre les étiquettes mots et leurs représentations graphiques sans l'album 2. L'enfant les associe (le nombre qu'il peut faire dans le temps alloué). Noter les résultats. (5 minutes)

Total: 15 minutes
(peut aller jusqu'à 20)

(Remercier l'enfant d'avoir travaillé avec nous.)

Protocole de passation de l'instrument d'évaluation après expérimentation du matériel type La maison pour lire.

Préliminaires: saluer l'enfant, se présenter et donner l'objectif de l'entrevue.

Exemple. – "Bonjour ..., moi je suis ... Est-ce que tu sais déjà lire et écrire? J'ai apporté un jeu de lecture et d'écriture. On va travailler ensemble quelques minutes pour voir ce que ça te dit".

4. Présenter la quatrième activité. Substitution, sériation et classification. Noms et couleurs.

   a) Présenter à l'enfant la sésie de couleurs (3); les faire nommer en montrant le mot écrit. Les laisser à la vue de l'enfant. Présenter la série de la pomme au complet, représentations graphiques et mots. Faire lire en aidant l'enfant au besoin. Noter les résultats.

   b) Changer la pomme pour la feuille (les mots). Demander à l'enfant de trouver les représentations graphiques. Changer la feuille pour le poussin (représentation graphique) en enlevant les deux autres séries et en mélangeant les étiquettes. Demander à l'enfant de trouver les mots. Noter les résultats. (5 minutes)

5. Présenter la cinquième activité. Compréhension du sens.

   a) Écrire une courte histoire en utilisant mots, pictogrammes et idéogrammes. Indiquer à l'enfant le sens des idéogrammes et des mots tout en écrivant. Demander à l'enfant de trouver l'image qui correspond au sens de l'histoire (entre 2 images). Noter les résultats. (Histoire = Le petit garçon s'assoit. Il mange une pomme.)

   b) Faire lire un petit livre d'histoire (4 pages d'illustrations avec un court texte) en donnant comme consigne à l'enfant d'accomplir l'action qui lui est demandée à la fin. Noter les résultats. (5 minutes)

6. Présenter la sixième activité. Production d'un texte à l'aide de mots, de pictogrammes, d'images et d'idéogrammes.

a) Dicter à l'enfant une phrase à écrire avec les éléments graphiques. (Histoire du chien: la fille arrache l'os au chien. Le chien mord la fille). L'enfant met l'image synthèse de la phrase à la fin de chacune des phrases.
Enlever trois éléments: 2 dans la 1re phrase (fille, os)
1 dans la 2e phrase (mord)
Faire reconstruire les phrases en replaçant au bon endroit les éléments qui manquent. Noter les résultats.

b) Donner une série d'éléments graphiques à l'enfant et lui demander d'écrire quelque chose. (Pictos, idéogrammes et mots). Noter les résultats. (5 minutes)

Total 15 minutes
(peut aller jusqu'à 20)

(Remercier l'enfant d'avoir travaillé avec nous.)

Annexe C

GUIDE PÉDAGOGIQUE

accompagnant les albums

"La maison pour lire"

Supplément pour le volume 2

Origine du deuxième volume

Le deuxième volume de "La maison pour lire" est né de la demande des jardinières et des enfants qui ont expérimenté le premier album. Celui-ci plaçait le tout-petit dans un premier circuit de socialisation étroitement lié à la maison et à la famille. Le volume 2 élargit ce circuit au quartier ou au voisinage. Les camarades de jeu et les fêtes prennent de l'importance; c'est pourquoi, les fêtes de l'année forment le thème proposé pour ce deuxième album.

Composition

Construit exactement selon les principes et modèles du premier, cet album, sans oublier le mot et le texte, est axé sur la phrase comme unité sémantique. On y retrouve donc quatre unités représentant chacune une fête significative pour l'enfant: Halloween, Noël, Pâques et l'anniversaire. Chaque unité est composée d'une page couverture, situant la maison et son voisinage dans une saison de l'année. C'est l'occasion pour le jeune élève d'anticiper en utilisant le contexte. A l'intérieur, comme précédemment, se trouve la page des enveloppes à consignes et la page thématique. Le tout se termine par un poème ou un couplet de chanson.

Le matériel des enveloppes de la page de consignes est de même nature que celui de l'album 1. Il est toutefois plus complexe et plus abondant; il demande des opérations mentales plus développées et contient des éléments de réinvestissement. L'enfant, déjà habitué à cette façon de fonctionner, pousse plus loin son habileté. Les textes sont plus longs et plus variés.

La situation dans le temps passe du jour à la date et au mois tout en gardant la saison comme point de repère visuel et cognitif. L'heure y est introduite et le jeune élève fixe lui-même l'heure à laquelle il veut que l'action se déroule. C'est un encadrement temporel et spatial qui aide à

faire des liens chronologiques, logiques et de convenance.

Quant aux fiches d'activités contenues dans la troisième enveloppe, elles sont présentées dans les quatre catégories préconisées dans l'album 1, soit lecture à l'intérieur de l'album (fiche mauve), lecture dans la littérature, (fiche rose), lecture dans l'environnement (fiche verte) et lecture liée à d'autres habiletés (fiche orangée). Ces fiches témoignent d'une progression dans la complexité et le raffinement de l'actualisation des processus cognitifs.

Le matériel commun aux quatre unités comporte, dans une première enveloppe, des personnages en sus des membres de la famille initiale représentant des amis du voisinage dont un est un handicapé visuel et un autre de race noire. Ainsi l'enfant s'habitue très jeune à accepter comme normales des réalités différentes de la sienne. Dans la deuxième enveloppe, les saisons sont représentées avec le même symbole que dans l'album 1 mais sur des étiquettes plus petites. La dernière enveloppe contient des horloges arrêtées à différentes heures pour permettre un choix varié des moments de la journée ou de la nuit.

Unités

L'unité "Halloween" fait revivre ou anticiper la fête de la citrouille, des sorcières, des déguisements et des friandises. La reconnaissance des mots et les associations sont un peu plus difficiles et nombreuses que dans le premier album mais toujours axées sur la recherche de sens. Les fiches favorisent les associations de toutes sortes, la classification, le repérage, et l'utilisation d'indices en contexte, l'anticipation et l'interprétation. Le lien entre la lecture et l'activité corporelle ou artistique est maintenue par la fiche jaune qui imprègne dans l'esprit de l'enfant la continuité dans sa vie quotidienne et l'utilité souvent pratique de la lecture.

L'unité "Noël" touche un thème très cher aux tout-petits. C'est la féérie de l'hiver avec ses bonshommes de neige et ses glissades et la lumière du sapin décoré sous lequel s'entassent cartes et cadeaux. Les personnages de la crèche, inconnus de certains enfants, fournissent plusieurs possibilités de regroupement, de comparaison, de classification et d'acquisition de connaissance. Les présents dissimulés dans les emballages multicolores, donnent lieu à des hypothèses, des anticipations et des échanges amusants.

Les fiches de cette unité, en plus des associations habituelles, débouchent sur la classification, la catégorisation, la comparaison et la discrimination fine.

La fiche verte conduit à la lecture globale et à la recherche de sens faites à l'aide de l'utilisation du contexte. La fiche rose invite à lire un livre entier; la jaune, à écrire une carte de souhaits ou à exécuter un bricolage à partir d'un texte incitatif.

L'unité "Pâques" ramène le printemps avec ses bourgeons et ses fleurs. Les lapins et les poules en chocolat éveillent chez l'enfant des associations affectives; il trouve amusant de fabriquer et d'interchanger les étiquettes afin que ces friandises changent tour à tour de destinataire. Le développement des oeufs en poussins et en poules ainsi que celui des bourgeons en fleurs et en fruits donnent lieu à des sériations et des séquences chronologiques et logiques. Les étiquettes mots permettent la lecture globale significative.

Les fiches de cette unité font travailler l'enfant sur ces processus et favorisent une lecture faite à partir d'un matériel très diversifié et lié à l'expression corporelle ainsi qu'aux sentiments affectifs et aux émotions personnelles. Elles respectent les quatre catégories ci-haut mentionnées.

L'unité de l'anniversaire interpelle directement l'enfant en ce sens qu'elle s'adresse à lui personnellement. Il peut projeter son vécu dans ces pages de jeu dramatique, de jouets et de gâteau. Il compare la saison et le mois de

son propre anniversaire et de celui de ses petits amis. C'est l'occasion d'étudier les calendriers et d'y inscrire les dates et les noms à ne pas oublier.

Les fiches de cette unité respectent les quatre catégories de variété de lecture et révisent l'exercice des processus à mettre en oeuvre dans des actes de lecture et d'écriture.

Objectifs

Dans l'ensemble, ce nouvel album amène les enfants du préscolaire un peu plus près de l'acte lexique véritable et complet à travers le jeu et l'intérêt spontané. Il les initie non seulement au décodage partiel du mot et de la phrase mais insiste sur l'intention de lecture et d'écriture, l'utilisation du contexte et de la connaissance du monde ainsi que sur la répercussion de la lecture sur la vie par la communication.

Fiche de notation des résultats

Nom de l'enfant:

1. Association noms-personnages
   a) page ouverte 1 2 3 4 5
   b) page fermée 1 2 3 4 5

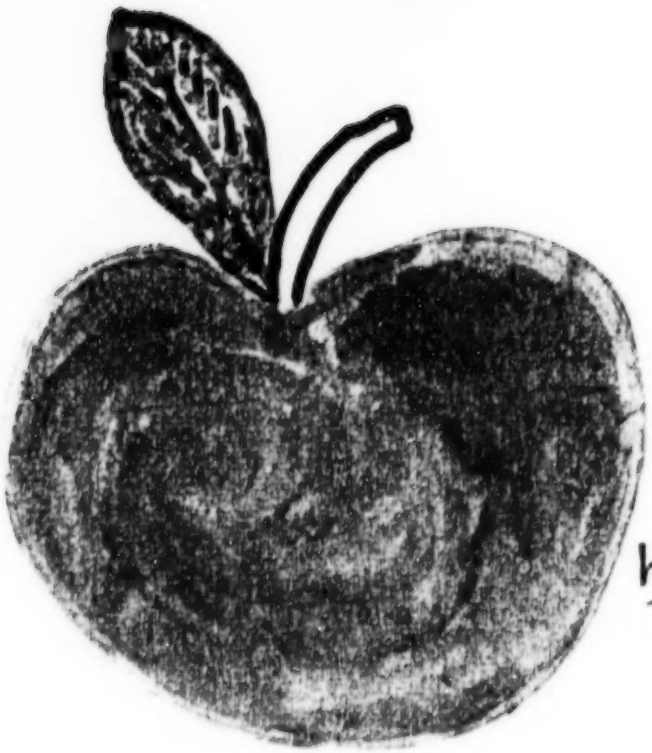
2. Association symbole-syntagme nominal-phrase
   a) consultation de l'album 1 2 3 4 5 6 7 8
   b) sans consultation 1 2 3 4 5 6 7 8

3. Comparaison étiquettes mots et représentations graphiques
   a) avec album 1 2 3 4 5
   b) sans album 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Substitution mots et représentations graphiques
   a) lecture (pomme 3) 1 2 3
   b) substitution (feuille, poussins) 1 2/3 4

5. Compréhension du sens mots, idéogrammes, pictogrammes, images
   a) phrase et image phrases = 1 2 3 4 5 image = Succès Échec
   b) livre d'histoire (4 pages) pages = 1 2 3 4 action = Succès Échec

6. Production
   a) sous dictée avec closure phrases = 1 2 3 4 5 6 7 image Succès Échec
      closure, éléments justes = Succès Échec
   b) production libre Nombre de mots
      Nombre de phrases

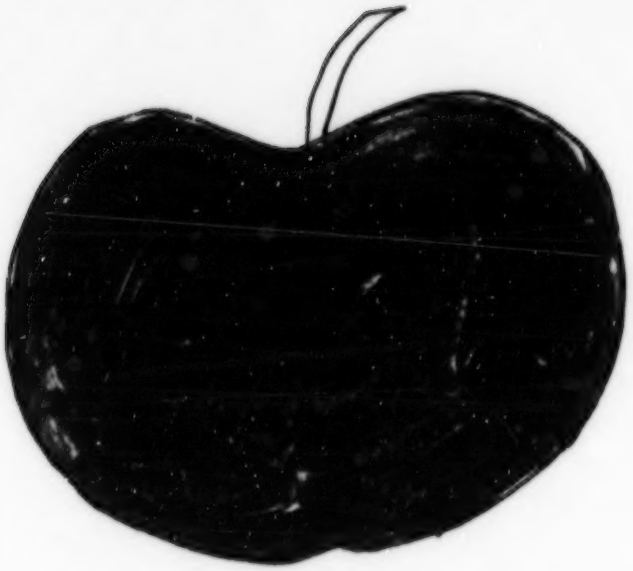


Mon

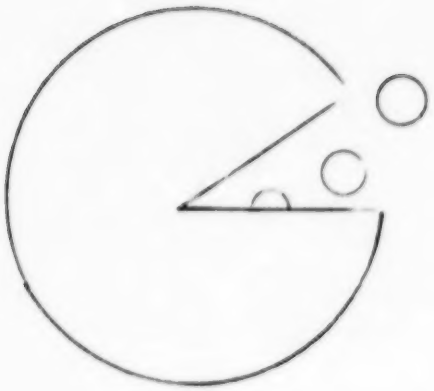
histoire →

Bonjour! Je suis
un bourgeon.

Je deviens une
pomme verte.



Je suis une grosse
pomme rouge.



Mange - moi !

Pomme !

Pomme !

Pomme !

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Bond
Service de l'audiovisuel